PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 16 15 PAŹDZIERNIKA 1937 ROK XVI

STOSUNEK PSYCHOLOGICZNY INSPEKTORA SZKOLNEGO DO NAUCZYCIELA W CZASIE WIZYTACJI SZKOŁY

I. Potrzeba psychologicznego podejścia do nauczyciela. Instrukcja Min. W. R. i O. P. z dnia 25 X 1935 r. w sprawie wizytacyj publicznych szkół powszechnych przez inspektorów (podinspektorów) szkolnych określa, że obiektem wizytacji, dokonywanej przez inspektora (podinspektora) szkolnego, jest z reguły szkoła. Pozornie nauczyciel pozostawiony jest niejako na uboczu. Ale już w rozdziale III instrukcji „Praca wizytacyjna w szkole" jest mowa o objawach dodatnich, o błędach, które należy ujawnić, wreszcie, że właściwa, dobra i celowa instrukcja wizytującego ma się stać czynnikiem poprawy i doskonalenia pracy. Mowa o błędach, o doskonaleniu pracy niewątpliwie odnosi się do błędów popełnionych przez nauczyciela i do doskonalenia jego pracy a w konsekwencji do doskonalenia życia i pracy całej szkoły.

Wizytacja szkoły prowadzona dobrze, umiejętnie, inteligentnie jest jednak dla nauczyciela silnym i długotrwałym przeżyciem, niezależnie od jej dodatniego lub ujemnego wyniku. Skoro wizyta inspektora w szkole jest tym mocnym momentem przeżyciowym dla nauczyciela, należało by się zastanowić i w spokoju rozważyć, jak winien się ustosunkować inspektor do osoby nauczyciela wykonując czynności wizytacyjne w szkole. Wprawdzie prawie każdy nauczyciel inaczej reaguje na osobę inspektora, również i każdy inspektor inaczej znajduje się w szkole. Tak jest i tak pozostanie, gdyż zarówno nauczyciel jak i inspektor są to indywidualności posiadające cechy swoiste, im tylko właściwe. Wydaje mi się jednak, że mimo te trudności można by sobie nakreślić pewne zasadnicze wytyczne w postępowaniu wobec nauczyciela i oprzeć je na podstawach dających się uzasadnić spostrzeżeniami dnia codziennego lub też cechami i właściwościami charakteru typów jako osób i jako nauczycieli.

Zasadnicze wytyczne postępowania inspektora w stosunku do nauczyciela, zdaniem moim, należy odnieść: 1. do nauczyciela jako człowieka, 2. do nauczyciela jako pracownika. Nim jednak przejdę do omówienia wysuniętych kwestyj, pragnę uprzednio podkreślić przygotowanie się inspektora do wizytacji szkoły. Przed wizytacją inspektor zapoznaje się szczegółowo z projektem organizacji szkoły, sprawozdaniem z organizacji, z materiałami z poprzedniej wizytacji (przeprowadzonej przez niego lub inną osobę) z teczki szkoły bądź teczki nauczyciela (nauczycieli). Na podstawie przestudiowanych materiałów, (szczególnie: sprawozdania powizytacyjnego, arkusza spostrzeżeń i opinii) inspektor usiłuje wytworzyć sobie obraz stanu szkoły, warunków, stosunku nauczyciela do pracy. Wizytujący przyjmując, że poprzednia wizytacja ujawniła braki w szkole, błędy nauczyciela, a czasem nawet jego zaniedbanie się w należytym spełnianiu obowiązków, winien mimo to jechać do szkoły z wiarą, że właśnie poprzednia wizytacja, udzielone instrukcje, zmieniły na korzyść stan szkoły i stosunek nauczyciela do pracy. W rzeczywistości może być zgoła inaczej i zdarza się, że nauczyciel po wizytacji „odetchnął z ulgą" i takie narzędzie pracy jak dziennik lekcyjny odkłada ad acta. Są to jednak tylko wyjątki. Te przypadki wymagają bardzo indywidualnego potraktowania i nie mogą wpływać na zasadniczą linię postępowania inspektora. Na wizytację należy jechać bez uprzedzeń, z wiarą w człowieka, zachowując pogodne usposobienie, by nie wnieść ze sobą do izby szkolnej zachmurzenia i „mrozu" lub niezadowolenia. Po tym krótkim wstępie przejdę do omówienia pierwszego z wysuniętych zagadnień.

II. Stosunek inspektora do nauczyciela jako człowieka. Wśród szerokich mas nauczycielstwa są różni ludzie: utalentowani, przeciętni, dobrze lub słabo przygotowani do zawodu (nie z ich winy), staranni w wykonywaniu obowiązków, mniej pilni, niezaradni a czasem może i niedbali. Niezależnie od wymienionych walorów lub wad, z reguły każdy człowiek ma swoją godność osobistą, którą należy cenić, szanować, podtrzymywać, budować na niej, obojętnie w jakim zawodzie dana jednostka pracuje i jakie zajmuje stanowisko. Chcąc naprawiać błędy, doskonalić pracę, koniecznie trzeba wyszukać w danej jednostce choćby cząstkę jakiejś wartości, którą przecież znaleźć można, by

to, co chcemy poprawić, ożywić lub zmienić, miało się czego jąć. Ujawniając błędy, braki, choćby i zaniedbania nauczyciela nie możemy tylko na nich poprzestać. Wówczas bowiem człowiek ten nie zdobędzie się na tyle sił, by się oprzeć rezygnacji i apatii.

W instrukcji Min. W. R. i O. P. w sprawie wizytacji szkół mamy jakby uwagę sygnałową dla inspektora: „Zauważone w czasie wizytacji objawy dodatnie trzeba podnieść i utrwalić" wystrzegając się pochopności sądu. Postawa inspektora w stosunku do nauczyciela dotyczy nie tylko jego pracy. W jakże różnych sytuacjach życiowych nauczyciel jako człowiek może znajdować się w dniu wizytacji. I tak:

1. mówi szeptem — już dłuższy czas cierpi na gardło,
2. zawinięty szalem, okryty paltem — broni się przed grypą lub nie czuje się jeszcze zdrów po przebytej chorobie,
3. czarna opaska na rękawie — niedawno pochował kogoś bliskiego,
4. na przerwie przeprasza — idzie zobaczyć, jak czuje się chore dziecko, żona, siostra lub ktoś inny z rodziny.
5. chodzi w wyświeconym ubraniu, w kołnierzyku o 1—2 numery za dużym — w domu 2—3 dorosłych dzieci bez posady lub na studiach,
6. przygnębiony, zamknięty w sobie — może wczoraj prezes jakiejś organizacji zrobił mu przykrość, bo odmówił sali szkolnej na zabawę taneczną,
7. zmartwiony — może Zarząd Gminny odpowiedział mu, że nie ma pieniędzy na bielenie, a sala istotnie jest już brudna,
8. zakłopotany — może organizacja, w której pracuje, jest atakowana.

I wiele, wiele innych czynników może się składać na to, że nauczyciel przychodzi do szkoły zasępiony, zamknięty w sobie, a nawet bezradny.

Nie było by dobrze, gdyby inspektor widząc objawy poważnych przeżyć nauczyciela nie zainteresował się nimi, nie pomówił na te tematy z nauczycielem, nie pomógł mu, jeśli to leży w zakresie jego możliwości. Gdy wizytujący zrozumie nauczyciela, jako człowieka, to nauczyciel uwagi inspektora dotyczące jego pracy i wyników przyjmie z zadowoleniem i tą ufnością, że są one słuszne i podyktowane troską o dobro szkoły — a pośrednio i dobro nauczyciela. Z tego tytułu, że nauczyciel przyjął na siebie trudne zadanie, nie

może być w nim zapomniany człowiek. Ma on pełne prawa do życia z całą gamą trosk, smutków, ale także do zadowolenia i radości.

Po omówieniu postawy inspektora do nauczyciela jako człowieka przejdę do drugiego zadania, jakie sobie w artykule niniejszym zakreśliłem, tj. do stosunku inspektora do nauczyciela jako pracownika. W omówieniu tego zagadnienia zdecydowałem się na przyjęcie pewnej zasady, według której ogół nauczycielstwa sklasyfikowałem, względnie podzieliłem na pewne typy lub grupy. Z góry zaznaczam, że nie będą to typy Sprangera, Junga czy też Jaenscha.

Ujmując sprawę, że się tak wyrażę, od strony administracyjnej, podział nauczycieli na grupy oprę na: czasokresie ich pracy, stosunku do pracy i uzdolnieniach wrodzonych. Te momenty bowiem przy instruowaniu nauczyciela a także przy ocenie jego pracy odgrywają niepoślednią rolę. Przyjmując taki podział omówię stosunek inspektora do nauczyciela:

1. a) początkującego, b) stałego o wyrobionym już postępowaniu dydaktycznym, c) przed pójściem w stały stan spoczynku;
2. a) rzetelnego pracownika „żyjącego szkołą", b) „żyjącego ze szkoły";
3. a) uzdolnionego — wybitnego, b) przeciętnego pracownika.

III. Stosunek inspektora do nauczyciela jako pracownika. 1. Nauczyciel początkujący. Instrukcja wizytacyjna z dnia 25 X 1935 r. nakłada na inspektora obowiązek współdziałania ze szkołą, fachowej opieki (instruowanie) oraz kontroli (nadzoru).

Nauczyciel początkujący w obecnej chwili, to ten, który ukończył zakład kształcenia nauczycieli przed opracowaniem nowych programów nauczania, przed wejściem w życie statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich. Jego przygotowanie do realizacji programu nauczania i statutu jest przeważnie niewystarczające. Z reguły nauczyciel początkujący przychodzi jak najbardziej pozytywnie nastawiony do pracy. Kontrola odnośnie do nauczyciela początkującego raczej nie ma miejsca. Tu inspektor winien iść przede wszystkim z pomocą w organizowaniu pracy w oparciu o program, statut, środowisko. Tu winien udzielić obszernych instrukcyj, porady i zachęty do pokonywania trudności, do doskonalenia metod nauczania itp.

Druga dopiero wizytacja dać może inspektorowi obraz tego, o ile nauczyciel z rad, wskazówek i instrukcyj skorzystał i czy w ogóle z nich umiał skorzystać. Na pracownika słabego, bezradnego przed terminem ustalenia go w zawodzie nauczycielskim inspektor zwróci szczególną uwagę i poweźmie ostateczną decyzję kierując się dobrem szkoły i własnym sumieniem. Rady i pomoc inspektora w stosunku do nauczyciela początkującego (tymczasowego lub kontraktowego) winny objąć także jego przygotowanie się do egzaminu praktycznego. Jeżeli nauczyciel taki pracuje pod fachowym kierownictwem, to jest w tym szczęśliwym położeniu, że o radę i wskazówki w każdej chwili może się zwrócić do doświadczonego kierownika i ten mu pomoże. Choć takie postawienie sprawy, by nauczyciel początkujący rozpoczynał pracę w szkole wyżej zorganizowanej, winno być regułą, to jednak w życiu dzieje się to wyjątkowo. Tam trzeba przyjąć posadę, gdzie jest etat lub kontrakt. Ponadto są obwody szkolne, które mają zaledwie kilkanaście szkół wyżej zorganizowanych, w których przy tym przez kilka lat z rzędu nie ma ani jednego wolnego etatu. Inspektor musi zatrudniać nauczycieli początkujących nawet w szkołach jednoklasowych. W szkole tego stopnia nauczyciel jest pozostawiony samemu sobie.

Jakże często taki nauczyciel chcąc się przygotować do egzaminu praktycznego boryka się z trudnościami, błądzi, gubi się, wreszcie pada przy egzaminie. Inspektor wizytując szkołę taką winien znaleźć chwilę czasu, by pomówić z nauczycielem o czekającym go egzaminie, podkreślić w rozmowie te momenty, które decydują o wyniku egzaminu, wskazać podstawową lekturę, obowiązującą wszystkich zdających. Dla przykładu przytoczę podstawę oficjalnej polskiej myśli pedagogicznej doby obecnej.

1. Art. 5 ustawy konstytucyjnej z dnia 23 kwietnia 1935 r. (Mimo, iż każdy nauczyciel winien znać cały tekst ustawy, artykuł 5 podkreślam dla powiązania w całość wytycznych polskiej myśli pedagogicznej).
2. Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 III 1932 r.
3. Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich.
4. Wreszcie programy nauczania dla danego stopnia szkoły, w której nauczyciel pracuje.

Na poparcie swego stanowiska przytoczę obrazek ze swojego terenu z pierwszych lat mojej pracy. Byłem przy egzaminie w szkole

dwuklasowej. Nauczycielka podaną w spisie lekturę pedagogiczną dobrze opanowała, lekcję przeprowadziła w sposób właściwy, ale w rozmowie żadną miarą nie mogła powiedzieć, jakiego stopnia powinna być szkoła, w której uczy. (Przed budową szkoły). Chciałem naprowadzić na odpowiedni rozdział statutu; okazało się, że nauczycielka z terminem „Statut publ. szk. powsz.“ zetknęła się po raz pierwszy. Po egzaminie szczerze zapytała: „Co to jest za książka, ten statut? Przeczytam ją sobie dokładnie.“

W związku z egzaminem praktycznym inspektor może również przestrzec nauczyciela przed streszczaniem książek za trudnych dla niego np. Piaget: *Mowa i myślenie dziecka*, H. Rowid: *Szkoła twórcza* itp. Wysiłek nauczyciela, skierowany na właściwą drogę, przyniesie szkole pożytek i nauczycielowi wewnętrzne zadowolenie i chęć do dalszej pracy samokształceniowej. Dla nauczyciela początkującego inspektor szkolny, (podinspektor) z tytułu swego stanowiska musi być wychowawcą. Nauczyciela młodego łatwo jest podciągnąć wzwyż, jak równie łatwo można go załamać zbyt wysokimi wymaganiami lub też nadmiarem kontroli.

2. Nauczyciel stały o wyrobionym postępowaniu dydaktycznym. Samopoczucie nauczyciela ustalonego winno być o wiele lepsze niż nauczyciela początkującego, tymczasowego. Egzamin praktyczny jest już za nim. Ocena kwalifikacyjna wypadła dodatnio (warunek do ustalenia). Jest już niejako po próbie własnych sił. Materialnie powodzi mu się już lepiej niż nauczycielowi początkującemu. W danej miejscowości może pozostać dłużej. Zakreśla sobie plan, co teraz dla szkoły chciałby zrobić. Jeżeli zabierze się do pracy samokształceniowej, to pracę tę rozplanuje sobie w czasie zupełnie swobodnie, nie będąc skrępowanym terminami. Mężczyźni najczęściej po ustaleniu się zakładają sobie rodzinę.

Do takiego nauczyciela należy podejść w ten sposób, by jego walory duchowe i zawodowe spożytkować dla pracy szkolnej i dla niego samego — najbardziej celowo. Przykładowo podaję następujące możliwości:

a) W pracy dla szkoły. Po zaznajomieniu się wizytującego ze stanem szkoły w całości i szczegółach, z warunkami, potrzebami i możliwościami realnymi wskaże nauczycielowi najpilniejsze potrzeby i wysunie je jako najbliższe zadanie do zrea-

lizowania. (Zadania dla nauczyciela szkoły jednoklasowej będą oczywiście inne niż dla nauczyciela szkoły wyżej zorganizowanej).

b) Dla konferencyj rejonowych. Inspektor zachęci nauczyciela do aktywnego udziału w pracy na konferencjach rejonowych, jak: prowadzenie lekcyj, wygłoszenie referatu, opracowanie sprawozdania z przeczytanej książki lub czasopism pedagogicznych itp.

c) Dla pracy społeczno-oświatowej. Nauczyciela cieszącego się sympatią u miejscowej ludności wizytujący zachęci do podjęcia pracy społeczno-oświatowej, omówi z nim cechy środowiska, ustali kierunek działalności, przedyskutuje formę pracy oświatowej od strony metodycznej i programowej. Zwróci uwagę, że w inspektoracie jest odnośna literatura, ponadto że o poradę w każdym wypadku może się zwrócić do instruktora oświaty pozaszkolnej.

d) Dla pracy samokształceniowej. Zainteresować nauczyciela najnowszą literaturą pedagogiczną, zachęcić do przeprowadzenia pewnej próby na terenie swej szkoły czy klasy (np. obserwacja psychologiczna 2 — 4 uczniów), zainteresować kursami, konferencjami wakacyjnymi, wycieczkami naukowymi, nauczyciela specjalnie uzdolnionego skierować na Wyższy Kurs Nauczycielski, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Państwowy Instytut Nauczycielski, Centralny Instytut Wychowania Fizycznego, Konserwatorium Muzyczne itp.

W stosunku do nauczyciela stałego należało by mocniej zaakcentować znajomość przepisów szkolnych i obowiązujących nauczyciela norm administracyjno-prawnych, zwrócić szczególniejszą uwagę na jego uzdolnienie organizacyjne i ewentualnie kierownicze. Z tej bowiem grupy nauczycieli należało by przygotować przyszłych kierowników szkół.

3. Nauczyciel przed pójściem w stały stan spoczynku. Doświadczenie codzienne wykazuje, że w przeważającej większości wypadków ci nauczyciele przy realizacji założeń statutu czy programów nauczania napotykają na najpoważniejsze trudności. Programy nauczania (nowe) mają według nich wiele rzeczy zbędnych, są o wiele mniej wartościowe od dawnych sztywnych programów. „Tam przynajmniej człowiek wiedział, co, jak i kiedy

wykonać". „Tu można tak postąpić, a można również inaczej". „Mogę zaplanować taki temat, ale można i inny". „To jest jedna wielka męka" (Wypowiedzi starszych nauczycieli). Najbardziej dokuczliwa dla nich „to ta niepewność", czy aby tak wykonują, jak tego wymaga inspektor. U wielu zaś z nich nie ma niepewności, nie ma obawy. Sprawę rozstrzygają następującą decyzją: „Będę uczył, jak uczyłem przed wojną".

Taka jest rzeczywistość. A jednak tych nauczycieli trzeba zrozumieć i szukać innego do nich podejścia. Są to ludzie zmęczeni długotrwałą pracą. Czasem nie dopisuje im stan zdrowia. Troska o utrzymanie i wyżywienie często licznej rodziny absorbuje ich umysł. A jednak żyje w nich ambicja, przecież dawniej uczyli, uczyli sumiennie, mieli dobre oceny, wielu z ich wychowanków jest na samodzielnych, eksponowanych stanowiskach, a więc umieli pracować. Gdyby inspektor chciał ich widzieć nauczycielami w rozumieniu współczesnej szkoły i takie im postawił wymagania, to większość z nich musiałaby otrzymać ocenę ujemną. Idąc po tej linii przyczyniłby się do tego, że dekret emerytalny wręczałby ludziom zupełnie zgorzkniałym, zniechęconym do życia i jakby „niepotrzebnym" społeczeństwu. Taki nauczyciel zapamięta ze swej służby te ostatnie, najświeższe, najgorsze przeżycia i będzie z żalem i niechęcią mówił o swej pracy i roli w kultywowaniu oświaty wśród szeregu pokoleń.

Ambicja u tych nauczycieli niejednokrotnie bywa bardzo wysoka. Oto obrazek z terenu: Nauczyciel pilny, rzetelny w pracy, 27 lat służby, stan zdrowia zły (dłuższa choroba w ubiegłym roku) po wizytacji odprowadzając mnie do przystanku kolejowego tak się wyraził przy pożegnaniu: „Jakże się cieszę, że szkołę ocenił p. inspektor „na dobrze" (wyniki dobre). Miałem dawniej bardzo dobre oceny i jakby teraz było źle, to bym się zastrzelił". Obrazek ten jest wymownym dowodem, ile radości sprawiły temu nauczycielowi słowa proste: „Pracuje pan rzetelnie, sumiennie, wyniki są dobre". Ten sam nauczyciel w rozmowie indywidualnej po hospitacji lekcji uwagi moje o opracowaniu czytanek przyjął bardzo chętnie, zrozumiał instrukcję moją i ochotnie stwierdził: „Ten sposób zaraz wprowadzę, jest on o wiele łatwiejszy". W takich szkołach, wizytujący nie może przy jednej wizytacji korygować wszystkiego, gdyby nawet stan tego wymagał. Zasadniczo w praktyce tak nie bywa. Zawsze choćby jakiś mały odcinek pracy odpowiada dzisiejszym wymaga-

niom. (Uczniowie zaopatrzeni w podręczniki, stosowanie cichego czytania). Z nauczycielem będącym u schyłku pracy należy poruszać sprawy zasadnicze, najpilniejsze i te poprawić naradzając się wspólnie z nim, jakby to zrobić, by stan uległ zmianie na korzyść. Taką postawę można zająć naturalnie tylko wobec tych nauczycieli, którym dobro szkoły leży na sercu.

4. Nauczyciel-rzetelny pracownik „żyjący szkołą". Wśród nauczycieli pracujących rzetelnie, żyjących szkołą, spotkać można jakby dwie grupy:

a) nauczycieli osiągających przepisane programem wyniki,
b) nauczycieli osiągających wyniki niewspółmierne w stosunku do ich wysiłku.

O powodzeniu lub niepowodzeniu w pracy nauczyciela decydują: odpowiednia metoda nauczania, warunki pracy oraz element dziecięcy. Inspektor winien uznać pracę nie tylko tych, którzy osiągnęli przepisane wyniki, ale i tych, którzy mają słabe wyniki. Uznanie pracy pierwszych jest konieczne, by tych nauczycieli nie tylko utrzymać na poziomie ich wysiłku, ale także zachęcić do zajęcia się w pracy jakimś specjalnym zagadnieniem, które może przynieść szkole duży pożytek. Stwierdziwszy u drugiej grupy nauczycieli słabe wyniki pracy winien inspektor wyraźnie podkreślić ich pracę, wskazując równocześnie źródło niepowodzenia a także możliwości postawienia pracy na właściwym poziomie. Tu właśnie inspektor powinien poświęcić znaczną ilość czasu na fachową pomoc i poradę. Instrukcję należało by tak prowadzić, by nauczyciel główne rady inspektora mógł sobie zanotować, aby je w spokoju rozważyć, przemyśleć i poszukać sposobów wprowadzenia ich w życie. Należy wspomnieć także i o tym, że niektórym jednostkom (nawet chętnym w pracy) żadna instrukcja nic już dać nie może z powodu wyraźnego upadku sił umysłowych; tacy nauczyciele w zawodzie nie powinni pozostawać.

Jeżeli nieodpowiednie warunki szkolne lub złe warunki domowe uczniów są przyczyną słabych wyników pracy, inspektor w miarę swych możliwości będzie się starał je usunąć przez zwrócenie się do zarządu gminnego lub wydziału powiatowego o przyjście szkole z pomocą. W organizacji takiej jak Z. P. O. K. może wyjednać dla dzieci obuwie, zorganizowanie dożywiania itp. Przytoczę w tej sprawie obrazek z własnego terenu pracy.

W lutym 1936 r. wizytując jedną ze szkół (2-kl.) po raz pierwszy, zastałem w kl. III 2, a w kl. IV — 4 uczniów. Wydać się może, że zastawszy 6 uczniów w szkole należało by spiesznie zawrócić, by zdążyć zwizytować inną szkołę. Po dwu godzinach pobytu w danej szkole dowiedziałem się, że większość dzieci w porze zimowej nie uczęszcza do szkoły z braku obuwia i ciepłej odzieży. We wsi panuje nędza, zastraszający odsetek miejscowej ludności — to ludzie sądownie karani; w izbach szkolnych walące się piece, szkoła jest nieotynkowana, brak podwójnych okien, panuje straszne zimno. Po wizytacji zainteresowałem tym stanem p. starostę powiatowego oraz Z. P. O. K. i w ciągu tygodnia młodzież otrzymała kilkanaście par butów i odzieży oraz zorganizowano dożywianie w szkole, które trwało do późnej wiosny. Zgłoszony przeze mnie wniosek w Obwodowym Komitecie T. P. B. P. S. P. o wystąpienie do Komitetu Okręgowego o 700 zł zapomogi na piece, okna, otynkowanie sal szkolnych został uwzględniony i najpilniejsze potrzeby zaspokojono.

Kiedy element dziecięcy jest ociężały umysłowo lub znaczny odsetek dzieci znajduje się na granicy upośledzenia umysłowego, wtedy inspektor zaleci nauczycielowi zastosować powolniejsze tempo pracy i zmniejszyć wymagania, a sam uzna ten stan rzeczy i przy ocenie pracy nauczyciela warunki te weźmie pod uwagę. W obwodzie szkolnym (rejonie) o niedostępnej drodze podsunie nauczycielowi myśl zorganizowania akcji dowożenia dzieci do szkoły, co może wpłynąć na podniesienie się frekwencji a w rezultacie i na stan nauki w szkole. Przy takiej postawie inspektora nauczyciel - rzetelny pracownik nie tylko nie będzie się obawiał wizytacji szkoły, ale po prostu rad będzie z niej, bo znów w wielu trudniejszych sprawach znajdzie pomoc i fachową radę. Współdziałanie inspektora z tą grupą nauczycieli może wydać zupełnie dobre rezultaty.

5. Nauczyciel „żyjący ze szkoły". W licznej rzeszy nauczycieli oddanych szkole i dających dobrą i rzetelną pracę spotyka się jednostki, które w zawodzie nauczycielskim znalazły się przez pomyłkę lub przez przypadek. W szkole pracują z musu. Zawód swój traktują jako źródło utrzymania, źródło dochodów dodatkowych. Niema! każda czynność w szkole, którą mają wykonać, według nich jest zbędna, „wymyślona", jeżeli nie przez inspektora, to przez wyższe władze szkolne, które ich zdaniem tylko o tym myślą, aby nauczyciela jak najbardziej pracą obarczyć, najwięcej od

niego wymagać „rzeczy niepotrzebnych“. Samo przybycie do szkoły na oznaczoną godzinę (bez przygotowania się do prowadzenia nauki!) jest dla nich nadmiernym ciężarem. Typy takich nauczycieli spotyka się zarówno wśród nauczycieli młodszych jak i starszych, ale przeważnie wśród nauczycielek-mężatek (najczęściej tych, których mężowie nie są nauczycielami). Wśród starszych są nauczyciele, którzy nie tylko że pracę zbywają z dnia na dzień, ale wpływają, oddziaływują ujemnie na kolegów w sąsiedztwie dowodząc: „Inspektor i tak mi nic nie może zrobić. Właściwie już poszedłbym na emeryturę, ale czekam na VI grupę uposażenia“. Po prostu prowadzą w danym ośrodku destrukcyjną robotę.

Nauczyciele ci rozpoczęli pracę na krótko przed wojną światową. Już wówczas inspektorzy pisali o nich: „Nauczyciel metodycznie niewyrobiony, popełnia błędy, stan nauki niski“. Inspektor pisząc te „oględne“ spostrzeżenia niewątpliwie liczył na to, że z biegiem lat nastąpi poprawa. Przyszły lata wojny. Potem okres powojenny, trudne warunki bytowania i znów inspektor pisał: „Uczy werbalnie, dzieci umysłowo nie wyrobione, w pracy niestaranny, stan nauki niski“. I znów nowe trudności: żona, dzieci. Obecnie: jest już blisko emerytury. A wyniki pracy ciągle niedostateczne; brak sumienności.

O wiele gorzej przedstawia się sprawa z nauczycielkami-mężatkami. Poprzedni nauczyciel, o którym była mowa, dawał przynajmniej pozory pracy, a tu i tego już nie ma. Przeróżne powody do urlopowania się, długie „choroby“ trwające nieraz ponad okrągły rok kalendarzowy powodują, że nauczycielka taka jest w rozkładzie lekcyjnym figurantką, a naukę za nią prowadzą inne osoby z grona, często naprawdę chore, ale widząc trudności, jakie ma kierownik szkoły w zorganizowaniu pracy, uczą resztkami sił za siebie i za uprzywilejowaną koleżankę. Z tą grupą nauczycieli inspektor ma pracę najtrudniejszą i najbardziej niewdzięczną. Wizytowanie takich nauczycieli raz w roku jest niewystarczające. Wyczerpawszy sposoby rad, pomocy, zaleceń i zarządzeń inspektor winien w następnych wizytacjach odnośnie do tych nauczycieli pójść wyraźnie w kierunku kontroli, a zebrawszy dostateczną ilość faktów wydać lub zaproponować niedostateczną ocenę pracy, by po upływie przewidzianego ustawą terminu dążyć do zwolnienia z zawodu. Szkoła mając do spełnienia tak poważną rolę w życiu społe-

czeństwa i państwa nie może i *nie powinna być instytucją dobroczynną* ani dochodową. Wprawdzie i w innych zawodach są jednostki tego rodzaju, ale w szkole winno ich być jak najmniej. Władze szkolne takich pracowników winny przesiać bez żalu.

6. *Nauczyciel uzdolniony.* Przy wizytacji szkoły inspektor winien zwrócić uwagę na nauczyciela specjalnie uzdolnionego, wybitnego. Następnie takich udzielić instrukcyj nauczycielowi, bądź kierownikowi szkoły, by nauczyciel ten był należycie dla pracy szkolnej wykorzystany i w pracy nad dokształcaniem się nie ustawał. Są różne ku temu możliwości, przykładowo podaję kilka:

a) W szkole wyżej zorganizowanej nauczyciel w swej klasie lub kilku klasach postawił przedmiot czy też grupę przedmiotów na wysokim poziomie. W pozostałych klasach lub klasach młodszych organizacja pracy z tego przedmiotu (przedmiotów) jest wadliwa. W takim wypadku inspektor omówiwszy uprzednio sprawę z kierownikiem szkoły zachęci nauczyciela, by w planowaniu pracy z tego przedmiotu (przedmiotów) przez innych nauczycieli służył im fachową radą i pomocą. Przy tego rodzaju współpracy w gronie jakość pracy szkolnej może się wydatnie podnieść.

b) Nauczyciel wybitniejszy w gronie pracowników przeciętnych nie mając odpowiednich bodźców stopniowo dostosowuje się do nich i poziom swój z biegiem lat obniża. — Inspektor wizytując szkołę zainteresuje się nauczycielem uzdolnionym, w indywidualnej z nim rozmowie poruszy jego walory i wspomni o możliwościach dalszej pracy nad sobą. Kierownikowi zaś zaleci, by w organizowaniu życia szkolnego stwarzał takie warunki i sytuacje, by nauczyciel ten miał dostateczną ilość sposobności „podciągania się", co w konsekwencji da wewnętrzne zadowolenie nauczycielowi i wyjdzie na pożytek szkole.

c) Zdarza się, że nauczyciel mimo swych uzdolnień osiąga słabe wyniki pracy. Może to wynikać: z braku wytrwałości, niesystematyczności w pracy, a czasem po prostu ze zniechęcenia. „Inni też nie wiele pracują i dobrze jest". Do takiego nauczyciela inspektor musi podejść od strony pozytywnej. Podkreślając jego walory wskaże możliwości, do jakich może dojść przy wytrwałej i systematycznej pracy. Nie należy akcentować braków ni słabych wyników pracy. O ile jest to nauczyciel zniechęcony i w otoczeniu swym widzi pra-

cę nie lepszą od jego, to podkreślanie stron ujemnych nie może być podnietą i nie pobudzi go do zmiany swego stosunku do pracy.

d) Przy wizytacji szkoły stopnia niższego czy też najniższego inspektor widząc u nauczyciela uzdolnienia specjalne oceni, w jakim zakresie są one w danych warunkach szkolnych wyzyskane. Np. nauczyciel uzdolniony muzycznie choć jest bardzo pożyteczny w szkole jednoklasowej, to jednak zdolności swych nie może wyzyskać w szerszym zakresie, ponieważ na przedmiot śpiewu przeznaczona jest w programie znikoma ilość czasu. Ten sam nauczyciel w szkole III stopnia może być wyzyskany co najmniej w połowie tygodniowego wymiaru godzin, ponadto może poprowadzić pracę w chórze. Nauczycielowi takiemu inspektor w rozmowie powizytacyjnej nadmieni, że biorąc pod uwagę jego zamiłowanie i uzdolnienia do prowadzenia danego przedmiotu, będzie się starał zatrudnić go w szkole wyżej zorganizowanej. Przesunięcie takie, aczkolwiek będzie miało na celu przede wszystkim dobro szkoły, to jednak dla nauczyciela będzie niejako uznaniem i może go zachęcić do dalszej pracy samokształceniowej nad danym przedmiotem. W stosunku do nauczyciela uzdolnionego inspektor zasadniczo winien stawiać odpowiednio wysokie wymagania z tym jednak, że będzie podchodził do sprawy od strony pozytywnej.

7. Nauczyciel-przeciętny pracownik. Inspektor szkolny (podinspektor) mając pod swoją opieką rejon wizytacyjny szkół usiłuje poziom tych szkół postawić na stopniu dobrym. Wszystkich jednak szkół do poziomu dobrego nie doprowadzi, choćby w rejonie tym pracował przez dłuższy okres czasu. Przeważający odsetek szkół pozostanie na poziomie dostatecznym. Wynika to stąd, że wśród nauczycielstwa najliczniejszą grupę stanowią pracownicy przeciętni. W pracy wizytacyjnej należy się liczyć z tą rzeczywistością — ale dążyć do tego, by jakość i wydajność pracy nauczyciela stopniowo i systematycznie z roku na rok podnieść. Wymagania inspektora w stosunku do nauczyciela przeciętnego winny być stawiane w skali dostosowanej do tego typu pracownika, a wskazówki i instrukcje trzeba tak prowadzić, by pracę tych nauczycieli podnieść na poziom choćby o jeden szczebel wyżej. Wydaje mi się, że wygórowane wymagania sprawy naprzód nie posuną, przeciwnie, nauczyciela ambitnego i sumiennego mogą pozostawić w bezradności i rozterce duchowej.

Rady, zalecenia i pomoc fachowa inspektora w stosunku do nauczyciela przeciętnego winny pójść w następującym kierunku.

a) Rzeczowe pogłębienie jego wiadomości. Przeciętność bowiem nauczyciela wynika najczęściej ze słabego przygotowania rzeczowego. Po kilku czy kilkunastu latach pracy nauczyciel taki przygotowując się do prowadzenia lekcyj ogranicza się dość często jedynie do przypomnienia sobie wiadomości w zakresie podręcznika szkolnego, przeznaczonego dla ucznia. Te kwestie, zdaniem moim, można by poprawić przez wyraźne żądanie od nauczyciela rzeczowego przygotowania się do lekcyj. Nauczyciel bardziej samodzielny braki z tej dziedziny przy stałym wysiłku może częściowo sam usunąć. Mniej samodzielny mając zbyt wiele trudności do pokonania dopomoże sobie przesłuchaniem odpowiednich kursów czy też przez wzięcie udziału w konferencjach wakacyjnych dla takich celów zorganizowanych. Inspektor wizytując szkoły winien sobie rejestrować zasadnicze braki nauczycielstwa a pod koniec roku szkolnego odpowiednio je zebrać i uszeregować, by dla przepracowania najpilniejszych zagadnień zorganizować w czasie ferii letnich odpowiedni kurs czy też konferencję.

b) Wyrobienie właściwego postępowania dydaktycznego. W tym zakresie poza żądaniem od nauczyciela przestrzegania wskazań statutowych §§ 42—47 dobre wyniki mogą dać racjonalnie zorganizowane konferencje rejonowe, prowadzone przy częstym uczestnictwie inspektora, co jednak nie powinno wpływać na swobodę obrad i dyskusji.

Jednym ze sposobów podniesienia wartości pracy nauczyciela może być zbiorowe a także indywidualne odwiedzanie szkół dobrze prowadzonych. W obwodzie szkolnym mieleckim zapoczątkowaliśmy pierwszą z tych form pod nazwą wycieczek pedagogicznych na razie do szkół 1- i 2-klasowych. Wycieczki te potraktowaliśmy jako konferencje rejonowe dla nauczycieli szkół takiego samego stopnia organizacyjnego. Potem samorzutnie powstała i druga forma. Niektórzy nauczyciele biorący udział w zbiorowej wycieczce weszli w kontakt z danym kolegą (koleżanką) i prosili inspektorat szkolny o zezwolenie, by mogli indywidualnie wybrać się na jeden dzień do wspomnianej szkoły. To dowodzi, że ta forma dorabiania się właściwego postępowania dydaktycznego tym osobom bardzo odpowiadała. Toteż w poszczególnych wypadkach, kiedy inspektor stwierdzi,

że nauczyciel napotyka na duże trudności, może on podsunąć myśl wybrania się na jeden dzień do takiej szkoły. Tam nauczyciel zobaczy sposób uczenia stosowany przez kolegę, który daje znacznie lepsze wyniki pracy w warunkach prawie równych a czasem nawet w daleko mniej korzystnych; następnie rozważy i porówna swój sposób uczenia i wysnuje odpowiednie wnioski.

c) Pobudzenie ambicji zawodowej i kultury osobistej. W rozmowie powizytacyjnej inspektor rozważy i znajdzie najbardziej właściwy sposób, by w przeciętnym pracowniku pobudzić ambicję zawodową przez wskazanie wartościowych typów nauczycieli i dobrych szkół w sąsiedztwie. Udzieli też rad i wskazówek nacechowanych wielką dozą życzliwości, by nauczyciel ten przez wytrwałą pracę mógł podnieść przede wszystkim kulturę osobistą, co ma pierwszorzędne znaczenie w codziennej pracy szkolnej.

IV. Potrzeba poprawienia stosunku nauczyciela do inspektora (podinspektora) szkolnego. Po omówieniu stosunku inspektora do nauczyciela na zakończenie chciałbym podnieść jeszcze i ten moment, że praca wizytacyjna inspektora winna zmienić dotychczasowe negatywne nastawienie części nauczycielstwa do inspektora (podinspektora) szkolnego. Zasadniczo między nauczycielem a inspektorem winna panować harmonijna współpraca, cele ich bowiem są wspólne. Niestety inspektor mało ma sposobności bezpośredniego obcowania z nauczycielem; toteż w czasie wizytacji kwestię poprawienia stosunku nauczyciela do inspektora winien mieć na uwadze. Pewnie, że moment kontroli i oceny pracy ze strony inspektora stwarza takie sytuacje, że inspektor spełniając li tylko swój obowiązek służbowy staje się w ujęciu niektórych nauczycieli organem zbędnym, powołanym „na utrapienie nauczycieli". — Zdaję sobie sprawę, że tego nastawienia nie da się całkowicie usunąć nawet i wtedy, gdyby wszyscy inspektorowie byli idealni. To jednak nie może osłabiać dążenia ze strony inspektora do zmiany tego stosunku a przynajmniej do złagodzenia go.

Przykładowo podam kilka takich możliwości:

1. Badanie wyników pracy przez inspektora nauczyciel widzi bardzo niechętnie i tę czynność inspektora traktuje jakby osąd nad sobą. Prowadząc pracę wizytacyjną należało by doprowadzić nau-

czyciela do takiego przeświadczenia, że ta czynność jest niezbędna, konieczna i ma służyć sprawie podniesienia poziomu pracy szkolnej w ogóle, ponadto dać nauczycielowi orientację, na co w pracy winien zwrócić szczególniejszą uwagę. W wielu wypadkach badanie wyników przez inspektora jest dla nauczyciela jedynie instrukcją, jak tę czynność on ma wykonywać. Zresztą przypadki, gdzie mimo niedostatecznych wyników praca nauczyciela jest uznana za dobrą (np. nauczyciel objął szkołę lub klasę zaniedbaną; warunki są specjalnie niekorzystne), winny przełamać ową niechęć do badania wyników przez inspektora.

2. Nauczyciel chcąc zaspokoić rzeczowe potrzeby szkoły popadł w konflikt z wójtem czy sekretarzem gminy. Borykał się, nie ustawał w dbałości o szkołę, wreszcie widząc bezowocność swoich wysiłków popadł w rezygnację, uznał się za „zwyciężonego". Jeżeli nauczyciel w rozmowie powizytacyjnej sprawy te przedstawi inspektorowi, a inspektor z tytułu swego stanowiska odniesie się do władz nadzorczych gminy i sprawy zostaną pomyślnie dla szkoły załatwione, będzie to także jeden z powodów przejścia nauczyciela z negatywnego do pozytywnego stosunku do inspektora. Nauczyciel w inspektorze będzie widział autorytet, siłę moralną, opiekuna szkoły i nauczyciela.

3. Wreszcie przytoczę przypadki wymagające indywidualnego potraktowania, które jednak mogą mieć wpływ na poprawę postawy nauczyciela wobec inspektora.

a) Pracownika wybitnego na polu pedagogicznym, oświatowym czy społecznym — podać do odpowiedniego odznaczenia.

b) Dla nauczyciela starannego, sumiennego, obarczonego liczną rodziną borykającego się z trudnościami materialnymi wystąpić z wnioskiem o nagrodę pieniężną.

c) Dla nauczyciela choćby i zupełnie przeciętnego pracownika, o ile znajduje się w przykrych warunkach materialnych, wystąpić z wnioskiem o udzielenie zapomogi.

d) Nauczyciela mającego dzieci w szkole średniej przenieść do miasta lub bliżej miasta.

e) Nauczyciela pracującego w nieodpowiedniej dla niego atmosferze przenieść na inne miejsce służbowe, gdzie jest mniej goryczy.

Wymieniłem przykładowo kilka możliwości poprawy stosunku nauczyciela do inspektora wynikających oczywista z psychologicznego stosunku inspektora do nauczyciela. Zresztą życie codzienne nasunie możliwości takich wiele, inspektor zaś winien je odpowiednio wykorzystać.

W pracy wizytacyjnej inspektor swym postępowaniem, odnoszeniem się do nauczyciela, radami, wskazówkami, winien dążyć do wytworzenia takiego stosunku pomiędzy nauczycielem a sobą, by nauczyciel oczekiwał na wizytację szkoły jako na pomoc w rozwiązaniu trudniejszych problemów pracy szkolnej lub też w jego trudniejszych kwestiach życiowych. Atmosfera wzajemnego zaufania bowiem w pracy pedagogicznej jest konieczna i nieodzowna.

Mielec (woj. krakowskie) *Stanisław Kowalczyk*

POMOCE NAUKOWE W SZKOLE I STOPNIA

W roku ubiegłym wszedł w życie nowy program nauczania dla szkół stopnia I. Cykliczność programu i zawarta w nim treść pozwoli uczniowi po 7-letnim pobycie w szkole wynieść z niej wiadomości prawie równe wiadomościom ucznia zdobywającego naukę w szkole wyżej zorganizowanej. Ażeby jednak szkoła najniższego typu mogła dać uczniowi te wiadomości, musi bezwzględnie zaopatrzyć się w konieczne jej pomoce i środki naukowe dostosowane do nowego programu nauczania. Są szkoły, które dzięki szczęśliwej gospodarce zdołały zaopatrzyć się w poprzednich latach w wiele nieodzownych pomocy szkolnych. Stan posiadania nie zwalniał ich jednak od poczynienia takich modyfikacyj, aby ich pomoce naukowe odpowiadały swą przydatnością wymogom nowego programu. W pierwszym roku (1936/37) było trzeba gromadzić tylko te pomoce, które konieczne są przy nauce zakreślonej kursem A. Na pozostałe 2 lata 1937/38 i 1938/39 musimy rozłożyć sobie pracę tak, aby na każdy kurs (B, C) wypadała pewna i konieczna ich ilość. Największą trudność przy zaopatrywaniu się w pomoce naukowe stanowi brak środków finansowych na ich kupno. Sumy przeznaczone na zakup pomocy w budżetach gminnych są małe, co zmusza szkołę i nauczycielstwo do szukania pomocy we własnym zakresie, własnej zaradności i inicjatywie.

Niektóre inspektoraty szkolne wysłały do szkół w swych obwodach okólniki, zawierające spis pomocy na poszczególne przedmioty, w które szkoły winny się zaopatrzyć. Polecenie zupełnie słuszne i wykazujące troskę o podniesienie wyników nauczania, jak również dokładnie ujmujące intencje twórców programu.

Nie chcąc być w kolizji z tym rozporządzeniem najprostszym sposobem dla nauczyciela byłoby opodatkowanie rodziców na zakup pomocy naukowych. Inne natomiast paragrafy zakazują zbierania składek w szkołach wyznaczając tylko pewne minimalne sumy. Zresztą zbiedzona wieś, w której najczęściej znajdują się opisywane typy szkół, może się zdobyć nieraz z wielkim tylko trudem jedynie na zakup książek i to tylko tych „najważniejszych". Inne składki w ogóle się nie udają. Szkoła więc skazana jest na własną zaradność i sama musi być w pewnym stopniu samowystarczalna.

W pierwszym rzędzie winny nas obecnie interesować „spółdzielnie", których zabraknąć w szkole I stopnia nie może, a których istnienie jest równoznaczne z dochodem materialnym czyli polepszeniem stanu finansowego szkoły. To źródło musi dostarczyć sum koniecznych szkole na zakup materiału, narzędzi i gotowych pomocy. Powiem nawet, że za cenę podniesienia kosztów artykułów (nie wyższych jednak niż w handlu ogólnym) musimy dążyć do wytkniętego celu. Ale trzeba pamiętać, aby nie stwarzać pozorów przymusowego kupna w spółdzielniach, bo to stałoby w wyraźnej sprzeczności z rozporządzeniem Min. W. R. i O. P. Innym źródłem, z którego można by osiągnąć też pewne sumy, to „chałupnictwo szkolne" — koszykarstwo, wyroby ze słomy, siatkarstwo itd.; oczywiście o ile warunki lokalne na to pozwalają. Z sum uzyskanych ze sprzedaży tych wyrobów utworzyć należy „fundusz pomocy naukowych", przy czym porozumienie z rodzicami jest konieczne. Kwoty te w połączeniu z sumami otrzymanymi z gminy winny być użyte przede wszystkim nie na zakup gotowych pomocy lecz na zakup materiałów potrzebnych do ich sporządzania. (Oczywiście, nie wszystkie sami zrobimy).

Przed przystąpieniem do prac należy pamiętać, aby wszelkie materiały potrzebne do sporządzania pomocy były we właściwym czasie skompletowane w szkole, gdyż dokładnie pomyślany schemat budowy uchroni nas przed pomyłkami. Na zajęciach praktycznych w starszych klasach należało by zmniejszyć godziny przeznaczone

na wyrób tzw. przedmiotów użytkowych z drzewa lub zabawek, natomiast lwią część czasu poświęcić na budowę pomocy naukowych. Metoda pracy grupami pozwoli uczącemu na przeprowadzenie łatwiejszej kontroli a pracującym samokontroli. W obecnym programie geografii i przyrody szczególny nacisk położono na doświadczenia i obserwacje zjawisk. Na pierwszy plan wysuwa się doświadczenie a nie eksperyment. Do doświadczeń konieczne są pomoce nieskomplikowane wymagające łatwiejszej obsługi i takie, których budowa nie będzie nastręczała większych trudności.

Niesposób wyliczyć wszystkich prac i pomocy, które możemy własnym przemysłem dokonać i osiągnąć. Należy tylko pamiętać, aby nie konstruować rzeczy obliczonych na kilkurazowy użytek, ale takie, które posłużą przez szereg lat i będą faktycznie spełniały pożyteczną rolę pomocy naukowych.

Stoczek (woj. lubelskie) *Jan Wąsak*

POMOCE NAUKOWE

Mimo, że dużo uwag poświęca się rozmaitym zagadnieniom z dziedziny nauczania i wychowania, które mają ułatwiać pracę nauczycielom, to m. zd. mało uwag samemu zagadnieniu pomocy naukowych, których rola w nauczaniu przecież jest olbrzymia. Wiadomo, że każdy nauczyciel, który chce uniknąć werbalizmu, musi bardzo często odwoływać się do konkretnych przedmiotów lub ich symboli. Każdy nauczyciel, któremu zależy na wynikach, stara się wszelkimi możliwymi środkami utrwalić w umyśle dziecka nabyte już wiadomości.

Podzielić można więc pomoce naukowe na dwie zasadnicze grupy, na takie,

1. których rola sprowadza się do upoglądowienia i łatwiejszego przyswojenia podawanych wiadomości;
2. które służą do utrwalenia i opanowania nabytych już wiadomości.

Pierwszą grupę reprezentują przedmioty konkretne (naturalne; np. jeśli mowa o króliku, więc królik) lub ich symbole tj. obrazy. Przedmiotami konkretnymi nie zawsze może nauczyciel posługiwać się ze względu na częstą niedogodność, natomiast co do obrazów, to każdy ma szerokie pole działania.

Pomoce naukowe należące do drugiej grupy pomagają właśnie do osiągnięcia wspomnianych wyżej wyników w nauczaniu i dlatego też w artykule niniejszym przedstawię sposób wykonania niektórych, ich zastosowanie oraz, co najważniejsze, jaki cel przez nie osiągnąłem w praktyce. Dodam, że wszystkie pomoce naukowe, które poniżej przytoczę, stosowałem lub stosuję w praktyce w szkole.

Język polski.

Do wyrobienia umiejętności wypowiadania się na piśmie służą ćwiczenia: a) stylistyczne (układanie zdań i opowiadań), b) ortograficzne.

Do pierwszych znakomicie posłuży „rozsypanka wyrazowa“ [1], którą łatwo można zrobić. Np. na temat przerobionej czytanki, powiastki lub bajki nauczyciel układa tyle jednakowych zdań, ile jest uczni w danej klasie. Zdania te zapisuje na paskach papieru (na każdym pasku jedno zdanie), następnie rozcina każdy pasek na tyle części, ile jest wyrazów w danym zdaniu. Te „rozsypane“ wyrazy (każde tak „pocięte“ zdanie może być włożone w jedną kopertę) daje uczniom, polecając z nich ułożyć zdanie. Rozsypanki wyrazowe (mogą być także zdaniowe: dla ułożenia krótkiego opowiadania) można z powodzeniem stosować już od pierwszej klasy.

Przy ćwiczeniach ortograficznych stosuje się szereg różnych pomocy:

a) Tablica ortograficzna (nigdy kupowana) wykonana przez dzieci. Można ją wykonać dwojako: 1. Na dużym arkuszu papieru, wywieszonym na ścianie, pisze się wyrazy n. t. takiej zasady, jaką w danej chwili klasa przerabia. 2. Tak samo arkusz dużego papieru (najlepiej zielony) wywiesza się na ścianie. Arkusz posiada nacięcia na wstawienie pasków z wyrazami, (jak w albumie wstawia się pocztówki). Sposób drugi jest o tyle lepszy, że tu wystarczy jeden arkusz papieru nawet na kilka lat (kartki zawsze wybiera i zmienia się, gdy przy pierwszym cała zapisana tablica musi być zmieniona). Także przy tworzeniu takiej tablicy (z kartkami) wszystkie dzieci mogą brać czynny udział, pisząc na kartkach szereg wyrazów (np. na *ó* wymienne), które zaraz nauczyciel wstawia w nacięcia na arkuszu. — O znaczeniu tablic ortograficznych mówi Śli-

---

[1] Porównaj też: J. Kulpa: Rozsypanka wyrazowa, wierszowa i zdaniowa. *Przyj. Szk.*, Nr 1-2/1935, str. 41—45. *Red.*

wiński we *Wskazówkach programu w zakresie nauki ortografii* na str. 22.

b) Słownik ortograficzny dla każdego ucznia (tak samo nigdy kupiony (Greb *Pomoce naukowe, ich istota i zastosowanie*, str. 76) robi się ze zwykłego zeszytu złamanego na dwie części. Na każdej stronie dzieci piszą jedną literę alfabetu (można przeznaczyć dwie strony). Wszystkie litery zajmą mniej więcej połowę notesu. Resztę dzielimy na działy, jak np. „*ó* wymienne w *o*"; „*ó* niewymienne", „*rz* wymienne" itd. Zależnie od tego, na jaką klasę słownik jest przeznaczony, zamieścimy odpowiednie „działy" według programu. Słownik taki próbowałem stosować już w kl. II z pomyślnym wynikiem i z jeszcze większym zainteresowaniem ze strony dzieci.

c) Loteryjka — najlepiej wykonana samodzielnie, bo najtańsza, z papieru popielatego, sztywnego. 1. Loteryjka ortograficzna wykonana, jak podaje rys. 1. Sposobu użycia nie podaję, gdyż sądzę, że jest ogólnie znany. Loteryjki te można wykonać na wszystkie zasady (i na każdą klasę). 2. Loteryjkę wyrazową do nauki czytania w kl. I wykonuje się podobnie jak ortograficzną.

wóz	nóżka	krówka
twój	mówić	próba
dróżka	wróg	ogród

Rys. 1.

d) Alfabet ruchomy. (Ciekawych używania alfabetu ruchomego odsyłam do *Metodyki pierwszych lat nauczania* Jeleńskiej, str. 154). Przystąpię do opisu wykonania: Z grubej tektury wycinamy tyle prostokątów (rozm. 55 × 15 cm) ilu jest uczni w danej klasie. Na każdym prostokącie naklejamy w dwa rzędy (rys. 2) tyle pudełek od zapałek, ile jest liter alfabetu oznaczając przy tym pudełka odpowiednimi literami. W pudełkach rozmieszczamy litery alfabetu wielkie i małe, pisane i drukowane (np. w pudełku „A": A, a, *A, a*). Widzimy więc, że każdy uczeń będzie miał własną tabliczkę (może być nawet podpisana) z alfabetem. Trudność polegałaby tylko na zebraniu tak wielkiej ilości pudełek. Tu dzieci chętnie przyjdą z pomocą i w krótkim czasie dostarczą żądaną ich ilość.

Stosowany przeze mnie w kl. I powyższy alfabet w celu usprawnienia umiejętności w pisaniu dał znakomite wyniki w porównaniu np. z klasą, w której tego nie stosowałem.

KLUKOWSKI BOLEŚ KL. I

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	Ł
M	N	O-Ó	P	R	S	T	U	W	Y	Z	Ź	Ż

Rys. 2.

W związku z aktualizacją zagadnień, jak tego wymaga nowy program, nauczyciel powinien zrobić w szkole gazetkę klasową. Według mnie najlepsza jest ta, jaką opisuje K. Greb w książce cytowanej na str. 60 i 61, gdyż stosowanie np. dzienników klasowych, pisanych przez dzieci na kartkach (później wywieszanych) staje się kłopotliwe ze względu na kilkakrotne przepisywanie kartek i korygowanie popełnianych błędów.

Arytmetyka.

Poza liczydełkami dla każdego ucznia (wykonanymi przez starsze dzieci na zajęciach praktycznych) a stosowanymi w kl. I

3 · 2	3 · 8	3 · 3	3 · 6
3 · 6	3 · 10	3 · 4	3 · 8
3 · 3	3 · 7	3 · 1	3 · 2

Rys. 3.

i tabelą Pytagorasa (sposób wykonania i zastosowania: Jeleńska — *Metodyka...*, str. 224), chciałbym zwrócić uwagę na loteryjki arytmetyczne (które wykonujemy podobnie jak ortograficzne) na wszystkie prawie działania. (Rys. 3 podaje na mnożenie z mnożnikiem 3). Sposób użycia jest prosty. Nauczyciel (lub uczeń) wyciąga wynik z torebki i odczytuje głośno, a dzieci zakrywają odpowiednie działania. Jeśli przy wyciąganiu wyników posługujemy się uczniem, wówczas „zabawa" może być tematem lekcji cichej arytmetyki

w jednej z klas połączonych. Stosowana przeze mnie loteryjka na tabliczkę mnożenia w kl. II dała taki wynik, iż dzieci kl. II lepiej umiały tabliczkę niż dzieci kl. III, gdzie tego nie stosowałem. — Podaję jeszcze sposób wykonania „pieczątki“ do szybkiego fabrykowania loteryjek arytmetycznych. Sporządza się gałkę z drewna (w tokarni) o podstawie prostokątnej. Podstawa obita została paskiem blachy tak, żeby można było weń włożyć gumkę szkolną z wyciętym numerem. Numer wycina się ostrym scyzorykiem, odwrotnie. Na drugiej stronie gumki można wyciąć inny numer.

Geografia i nauka o przyrodzie.

Zbiera się pocztówki, wycinki obrazków z gazet i czasopism (pomogą w tym wydatnie dzieci), następnie segreguje się je i tworzy się z tego albo albumy, albo też posegregowane wycinki nakleja się na duży arkusz papieru (grubego pakunkowego: najlepiej zie-

KALENDARZ NA ROK 1936-7.

JESIEŃ	OBRAZEK PRZEDSTAWIAJĄCY JESIEŃ	WRZESIEŃ IX 30 ŚRODA	PAŹDZIERN X 31 SOBOTA	LISTOPAD XI 30 PONIEDZIAŁEK
ZIMA	OBRAZEK ZIMY	GRUDZIEŃ XII 31 CZWARTEK	STYCZEŃ I 31 NIEDZIELA	LUTY II 28 NIEDZIELA
WIOSNA	OBRAZEK WIOSNY	MARZEC III 31 ŚRODA	KWIECIEŃ IV 19 PONIEDZIAŁ	MAJ V 9
LATO	OBRAZEK LATA	CZERWIEC VI	LIPIEC VII	SIERPIEŃ VIII 9

Rys. 4.

lony). Np. zbieram wszelkie wycinki obrazków o morzu. Mając dostateczną ich ilość, naklejam je na papier i przy opracowywaniu tematu „Morza“ wywieszam na ścianie ową „mozaikę obrazkową“, która przedstawi dzieciom morze i jego znaczenie ze wszystkich możliwych stron. (Statki, urządzenia portu itp.). W ten sposób można zrobić arkusze o górach, o Śląsku, Polesiu i innych dzielnicach Polski, a nawet o innych krajach europejskich. Sposób powyżej przedstawiony ma tę wyższość nad albumami, że tu wszystkie dzieci mogą oglądać naraz i dowolną ilość razy, gdyż taki arkusz może wisieć nawet tydzień. Nie potrzebuję chyba dodawać, że niektóre obrazki wymagają od nauczyciela wyjaśnień. Zresztą same dzieci z tym się zgłoszą. Arkusze z obrazkami można stosować także przy nauce historii i częściowo przyrody.

Każdy nauczyciel ma zwykle kłopot ze zrobieniem kalendarza, który ma być omawiany już w kl. III, a częściowo w kl. II. (Program I st., Arytmetyka, str. 47). Na zasadzie dotychczasowych doświadczeń sądzę, iż doskonałą pomocą może być taki, jaki przedstawiam na rysunku 4. Zrobiony jest z arkusza papieru i przybity do ściany lub lepiej na tarczy z deski. W miejsca przeznaczone na obrazki wstawiamy pocztówki z widokami przedstawiającymi odpowiednie pory roku. Uzdolniony nauczyciel może sam namalować takie obrazki. Pod nazwami miesięcy nakłuwamy na gwoździe (g) kartki z datami, które wykonują same dzieci. Z końcem roku dzieci będą mogły praktycznie stwierdzić, ile np. dni ma każdy miesiąc, które miesiące mają po 30, 31 dni, jakie miesiące przypadają na lato, zimę, wiosnę, jesień itd.

Kiemieliszki (woj. wileńskie) *Wiktor Palczewski*

MYŚLI

Zawsze najwięcej cierpi, który najwięcej z siebie daje. Wedle mego przekonania ciężar zawodu nauczycielskiego jest — zwłaszcza w naszych tak trudnych warunkach materialnych — nader często ponad miarę wytrzymałości.

Zrozumcie tę duszę, zrozumcie każdego innego człowieka, przykład innego przeciwstawcie sobie samym.

Z przedmowy J. Kaden-Bandrowskiego do „Chłopców“ Stefana Balickiego

Wszelkie działanie wymaga taktu twórczego. Zarówno to, które kształtuje rzeczy jak i to, które ma formować charakter człowieka lub przekształcać zbiorowość. *Cz. Znamierowski (Rehabilitacja Narodu)*

Do dzieci należy mówić tak, jak się mówi do osoby, godnej szacunku.
Podał: *Edward Marchocki.* *Dupanloup*

POMOCE NAUKOWE SZKOŁY I STOPNIA, ICH KONSERWOWANIE I STOSOWANIE

Zasada samodzielności, która w całej rozciągłości została wprowadzona do murów szkolnych, możliwa jest do zrealizowania, gdy przestrzegamy poglądowości w nauczaniu. Uczeń musi poznać omawianą rzecz możliwie wszystkimi zmysłami, musi bezpośrednio zetknąć się z nią czy to przez poznanie jej samej czy też jej modelu, obrazu, względnie przez uzmysłowienie sobie jej w wyobraźni. Staramy się więc posiadać na lekcji omawiany przedmiot, a gdy to jest niemożliwe, jego model lub obraz. Niekiedy przy omawianiu pojęć musimy się ograniczyć do ich uzmysłowienia już nie obrazem, lecz ustnym opisem lub porównaniem. Wszystkie środki, które służą tym celom, nazywamy pomocami naukowymi.

Jakie pomoce musimy posiadać, aby uczynić zadość zasadzie samodzielności przy przerabianiu programu naukowego szkół I stopnia?

Już przy pobieżnym rozpatrzeniu zawartego w nim materiału rzuca się w oczy fakt, że został on znacznie rozszerzony w stosunku do materiału dawnego programu. To rozszerzenie materiału obejmuje wszystkie przedmioty nauczania, w szczególności język polski i geografię z przyrodą. Ponieważ wymiar czasu pozostał ten sam, osiągnięcie przepisanych wyników nauczania będzie stosunkowo bardzo trudne. Program sądzi, że odpowiednio zorganizowana nauka cicha umożliwi przerobienie materiału nauczania. A racjonalnie zorganizować ją można jedynie wtedy, gdy posiada się odpowiedni zasób pomocy naukowych; w przeciwnym bowiem razie powrócimy do bezmyślnego przepisywania tekstów z książki lub mechanicznego „wykuwania" zawartego w niej materiału. Nic też dziwnego, że nauczycielstwo szkół I stopnia zwróciło baczną uwagę na pomoce naukowe.

Nauczanie w klasie I, II a częściowo i III posiada charakter nauczania łącznego z językiem polskim jako przedmiotem ogniskowym, wobec czego pomoce naukowe, należące przy ścisłym rozgraniczeniu do innych przedmiotów, zaliczamy jako pomoce naukowe do nauczania języka polskiego. Będą nimi przede wszystkim okazy, modele lub obrazy, a nie da ich się ściśle określić, ponieważ program klas I i II jest ramowy i materiał po-

znawczy nauczyciel sam dobiera w zależności od wielu czynników, różnych niemal dla każdej szkoły. Jeżeli chodzi o materiał językowy, to dla klasy pierwszej musimy posiadać: 1. alfabet ruchomy, 2. obrazy, 3. loteryjkę obrazkową, 4. loteryjkę wyrazową, 5. rozsypankę wyrazową. Do nauczania arytmetyki potrzebne nam będą: 1. figury liczbowe, 2. liczydło, 3. tabliczka dodawania. Poza tym każde dziecko powinno posiadać swoje pomoce tzw. wyprawkę, do której należeć będą liczmany, figury liczbowe, kartoniki z cyframi, pasek papieru do przenoszenia długości jednego przedmiotu na drugi oraz narzędzia do zajęć praktycznych.

Dla klasy drugiej przy opracowywaniu materiału językowego musimy posiadać: 1. obrazy, 2. loteryjki wyrazowe, 3. tablice ortograficzne. Do arytmetyki: 1. liczydło, 2. zegar, 3. kalendarz, 4. tabliczkę dodawania i mnożenia. W skład wyprawki dziecięcej wejdą obok liczmanów: kalendarzyk, zegar z ruchomymi wskazówkami oraz narzędzia do zajęć praktycznych.

W klasie trzeciej nauczanie łączne przechodzi częściowo w zróżnicowane nauczanie przedmiotowe. Mimo to na lekcjach języka polskiego dziecko zdobywa wiele wiadomości rzeczowych, a ponieważ dobór ich zależny jest od nauczyciela, podobnie jak w klasie pierwszej i drugiej ustalić pomoce naukowe jest bardzo trudno.

O ile chodzi o materiał językowy, to dla klasy trzeciej i czwartej musimy posiadać obrazy, tablice ortograficzne (ew. loteryjki wyrazowe). Do nauki arytmetyki: 1. liniał, 2. cyrkiel, 3. litr, 4. wagę z odważnikami. W skład wyprawki wejdzie linia z podziałką milimetrową i centymetrową, cyrkiel.

Do nauki historii: 1. obrazy, 2. mapę polityczną Polski, 3. biblioteczkę. Do nauki przyrody i geografii musimy posiadać oprócz roślin, które łatwo zdobyć możemy przed każdą lekcją, mapę województwa, uproszczoną mapę Polski, mapę Polski fizyczną, mapę Europy, planigloby, globus, kompas. Poza tym wiele obrazów do każdego kursu nauki, modeli różnych narzędzi. Pożądanym było by posiadanie najskromniejszego bodaj zbioru zoologicznego, w ostateczności obrazów omawianych zwierząt.

Ażeby pomoce naukowe mogły być racjonalnie użyte, należy je spisać i odpowiednio posegregować. Dla szkół I stopnia wydaje mi się najodpowiedniejszy podział na grupy w związku z klasami, przy czym dla klasy 1 i 2 należy wprowadzić podział na gru-

py pomocy do materiału rzeczowego, językowego i arytmetyki; w klasach trzeciej i czwartej na grupy w związku z przedmiotami nauczania. Dla przejrzystości należy najpierw wpisywać okazy, potem modele i przyrządy, w końcu obrazy. Pomoce naukowe przechowywać należy w szafie, poukładane w tym porządku, jak zanotowane są w wykazie, co ułatwi nam znalezienie ich bez specjalnych poszukiwań. Obrazy najlepiej poukładać w odpowiednich teczkach, na których wierzchu dla wygody dobrze jest umieścić ich spis. Wykaz pomocy naukowych powinien być przypięty do wewnętrznej strony drzwi szafy. Oto wzór.

Wykaz pomocy naukowych.

Klasa	Przedmiot	Okazy	Modele i przyrządy	Obrazy
I	Rzeczowy	Torf		
	Językowy	Loteryjka obrazkowa		»Jaś i Małgosia«
	Arytmetyka		Liczydło	
II	Rzeczowy	Międlica		
	Językowy	Loteryjka wyrazowa		»W drodze do szkoły« »Oracz«
	Arytmetyka	Zegar Kalendarz		
III	Rzeczowy	Krakuska		
	Językowy			Hist. obrazkowa: »Przygoda Podziomka«
	Przyroda z geogr.		Piaskownica	
	Arytmetyka		Taśma mtr Litr	
IV	Język polski	Tablice ortogr. »ó«		Rapacki: »Polska jesień«
	Historia	Moneta rzymska — Urna przedhistor.		
	Przyroda	Kościec żaby	Akwarium	
	Geografia	Mapa Polski Mapa Europy	Kompas	»Podróż przez Saharę«
	Arytmetyka		Menzurka	
Uwagi				Kl. II »Oracz« zniszczony

Jeżeli chodzi o stosowanie pomocy naukowych, to pierwszeństwo należy oddać okazom, choć niektórzy twierdzą, iż okaz nie zawsze może spełnić rolę dobrej pomocy naukowej, gdyż dobrą pomocą jest ta, na której dzieci mogą spostrzec wszystkie szczegóły. Jeżeli chodzi o okazy zwierząt, to nie zawsze da się na nich zauważyć to, co pragnęlibyśmy, aby dzieci spostrzegły. Natomiast obraz przedstawia wszystkie omawiane szczegóły, zatem jest lepszą pomocą. Rozumowanie to jest błędne, gdyż obraz nie chcąc dostarczać dzieciom fałszywych wyobrażeń musi przedstawiać dany obiekt w jego naturalnym otoczeniu i układzie. A od takiego obrazu zawsze jest lepszy okaz.

Znacznie lepszą pomocą niż obraz jest model przede wszystkim dlatego, że przedstawia rzecz w trzech wymiarach. Dziecko nie jest zdolne do ujmowania przedmiotów perspektywicznie, nie potrafi również z perspektywicznego rysunku odtworzyć w swym umyśle dokładnego obrazu przedmiotu. Dopiero po wielu próbach udaje mu się wyróżnić przedmioty umieszczone na pierwszym planie od przedmiotów dalszych. Zatem dziecko trzeciej klasy dokładniej pozna budowę wiatraku (o ile nie mogliśmy obejrzeć rzeczywistego) z modelu niż z najlepszego rysunku. Gdy model nadaje się do demonstracji, możemy być pewni, że nasi uczniowie zdobędą dokładne pojęcie omawianego przedmiotu.

Bardzo rozpowszechnioną, bo najłatwiejszą do zdobycia, jest ilustracja. Powinniśmy ją stosować jedynie wtedy, gdy nie mamy ani okazu ani modelu i gdy jest ona rzeczywiście potrzebna. Tymczasem istnieje obawa, że stosujemy ją za często i niejednokrotnie niewłaściwie, co utrudnia dzieciom zrozumienie istoty rzeczy.

Aby ilustracja mogła być w nauczaniu ułatwieniem, dzieci muszą nauczyć się patrzeć na nią. Spostrzeżenie (uświadomiony zespół wrażeń) będzie dokładnym i pełnym przedstawieniem przedmiotu, gdy uwaga zostanie kolejno skierowana na pojedyńcze szczegóły obrazu. O ile uwaga skierowana zostanie na rysunku perspektywicznym ze szczegółu pierwszo-planowego na dalszoplanowy, dziecko nie może odnaleźć między nimi żadnego związku i zrozumieć treści obrazu, co widoczne jest w jego swobodnym wypowiadaniu się. Na wsi, gdzie dzieci przed przyjściem do szkoły bardzo mało widzą obrazków, nauczenie patrzenia jest specjalnie ważne. W okresie przygotowawczym dobrze jest poświęcić temu

celowi kilka lekcyj, przy czym należy wyjść od żywych obrazów. Nauczyciel opowiada powiastkę i w pewnym momencie nadającym się do ilustracji ilustruje ją przy pomocy dzieci tworząc żywy obraz. Następnym etapem będzie zilustrowanie powiastki przez dzieci, a potem przy pomocy obrazu. Już na drugiej, trzeciej lekcji dzieci uchwycą związek między żywą ilustracją a obrazem: ich swobodne wypowiadanie się nie będzie już wyliczaniem przedstawionych na obrazku przedmiotów lecz prostym opowiadaniem. Ostatnim etapem nauki oglądania obrazka będzie żywy obraz na podstawie ilustracji.

Przy tworzeniu żywych obrazów pamiętać należy o konwencjonalizmie. Konwencjonalizm musi być dostatecznie realny, to znaczy, że nie może przeczyć gwałtownie zmysłom dziecka. Chłopczyka z powiastki możemy przedstawić przy pomocy chłopca z naszej klasy, bo będzie to wystarczająco realnym przedstawieniem. Natomiast gdybyśmy chcieli zilustrować drzewo przy pomocy dziecka, będzie to niedostatecznym przedstawieniem i utrudni uczniom zrozumienie obrazu.

Po kilku takich lekcjach możemy użyć ilustracji jako pomocy naukowej. Już w klasie pierwszej możemy ją zastosować przy omawianiu materiału rzeczowego i językowego, mianowicie do nauki mówienia, a co za tym idzie do nauki wypracowań piśmiennych. Obraz bowiem dostarcza dziecku materiału do mówienia nie wpływając ujemnie na kształtowanie się jego indywidualnego stylu, jak wpływa np. sprawozdanie treści czytanego utworu, z którego dzieci biorą nie tylko treść ale i formę.

Dla roczników starszych (kl. IV) obraz nadaje się raczej do ćwiczeń technicznych w budowie zdań niż do pisania wypracowań, gdyż zawiera w sobie uszeregowanie przestrzenne, które nie zmusza piszącego do porządkowania, lecz przedstawiania rzeczy i zdarzeń według rzeczywistości.[1]

Podobnie przedstawia się s p r a w a c y k l ó w o b r a z k ó w. Występują one dopiero w klasie trzeciej i nadają się również raczej do ćwiczeń technicznych w mówieniu i pisaniu, gdyż obok uszeregowania przestrzennego posiadają uszeregowanie czasowe. Dlatego w klasie trzeciej powinny one zająć naczelne miejsce w nauce mówienia i pisania. Pojedyńczy obraz pobudza raczej do opisu niż do

---

[1] Linke: *Nauczanie łączne.* Str. 130.

opowiadania, tymczasem cykl zmusza do opowiadania. Dzieci w klasie trzeciej znajdują się w drugim stadium nauki pisania, które polega na krótkim sprawozdaniu szczegółów zdarzenia w ujęciu osobistym i ściśle rzeczowym, przy czym nie posiadają one jeszcze wyczucia następstwa czasowego. Mając przed oczyma cykl obrazków logicznie uszeregowany dziecko może całkowicie oddać się formie wypracowania nie gubiąc się w uszeregowaniu czasowym.

Ilustracja powinna mieć szerokie zastosowanie w nauce cichej. Nie omawiam tego zagadnienia, gdyż uczynił to już na łamach *P. S.* kol. Kasprzyk w nrze 8/1936.

Ilustracja może być użyta jako przedstawienie nowej lekcji, jako ilustracja omawianego momentu lekcji i jako pogląd przy powtarzaniu przerobionego materiału. Od celu, w jakim użyta została, zależy, w którym momencie lekcji zostanie pokazana. W pierwszym wypadku zastosujemy ją na początku lekcji (jednostki metodycznej), w drugim w środku, w trzecim na końcu. O ile powtórzenie przerobionego materiału stanowi odrębną jednostkę metodyczną, obraz powinien być pokazany na początku lekcji.

Trzeci rodzaj pomocy naukowych mianowicie opis (opowiadanie) stosujemy wtedy, gdy z różnych względów nie można zastosować innych środków uzmysławiających. Ażeby opis nie stał się wykładem, nauczyciel musi w swej wyobraźni wywołać dokładne przedstawienie danej rzeczy i podać je uczniowi w formie obrazów a nie wyjaśnień. Opowiadanie nauczyciela, o ile będzie dobre, wywoła w wyobraźni dzieci obraz a więc będzie pomocą. Opis, jako środek pomocniczy, stosujemy najczęściej na lekcjach religii dla zilustrowania pojęć.

Karlin (woj. kieleckie) *Mieczysław Szymczak*

MYŚLI

Jeśli czegoś naprawdę pragniesz duszą i sercem, chciej tylko mieć a osiągniesz.

Być dobrym nie znaczy tylko współczuć lub sprawiedliwie rozmyślać; być dobrym znaczy wcielać dobro w uczynki!

Palcem nie dotkniesz prawdy, ani nie dojrzysz jej okiem; ale znajdziesz ją duchem i w duchu.

Szczęśliwy, kto zamiast narzekać na cierpienia, uczy się od nich.

Podał: *Wiktor Palczewski.* *Maeterlinck*

O LEPSZE WYNIKI ĆWICZEŃ W MÓWIENIU

Program języka polskiego dla szkoły powszechnej dzieli naukę tego przedmiotu na trzy zasadnicze czynności: mówienie, czytanie i pisanie stawiając na pierwszym miejscu mówienie w klasach od pierwszej do czwartej, na drugim w klasach od piątej do siódmej. Takie ustalenie porządku w ćwiczeniach w języku polskim podyktowane zostało przez wzgląd na trudności w ich wykonywaniu ze strony dziecka. Stąd wynikało by, że do najłatwiejszych ćwiczeń należą ćwiczenia w mówieniu. Wniosek zatem prosty, że wyniki tych ćwiczeń powinny być względnie najlepsze, co znów byłoby uwarunkowane nastawieniem się dzieci do tych ćwiczeń jako do najłatwiejszych. Co spostrzegamy tymczasem w praktyce szkolnej? Dzieci przychodzą do szkoły onieśmielone. Po pewnym czasie udaje się nauczycielowi „stopić lody": dzieci mówią chętnie, opowiadają dużo, lecz już po roku, może p o d w ó c h l a t a c h n a u k i s t a j ą s i ę m a ł o m ó w n y m i. Trwają w uporze do chwili ukończenia szkoły. (Wyjątki bywają oczywiście wszędzie).

Biorąc pod uwagę praktyczne stosowanie trzech zasadniczych czynności z zakresu nauki języka polskiego w życiu codziennym stwierdzamy olbrzymią p r z e w a g ę m ó w i e n i a n a d c z y t a n i e m i p i s a n i e m. Pomijając analfabetów uprawiających wyłącznie mówienie spotykamy się stale na pierwszym miejscu z mówieniem. Dziecko mówi od najwcześniejszej młodości, mówi starzec, któremu trudno utrzymać pióro w ręku, którego oko, choć uzbrojone w okulary, z wielkim wysiłkiem przebiega po literach, mówi uczony i prostaczek, człowiek na wybitnym stanowisku i człowiek z szarej masy. Wszyscy więcej mówimy niż czytamy i piszemy. Zatem należało by sądzić, że mówienie i w latach szkolnych nie powinno sprawiać dzieciom trudności. Że tak nie bywa, ustaliło doświadczenie, przewidział program ustalając systematyczną naukę mówienia przez wszystkie klasy. Dziecko musi nauczyć się mówić. Program w doborze form mówienia uwzględnia stopień rozwoju umysłowego dziecka i zapewnia najodpowiedniejsze wykorzystanie zasobu wiadomości i przyswojenie sobie przez dzieci języka literackiego.

Stale jednak stwierdzamy, że nie osiągamy dobrych wyników pod względem mówienia. Kiedy w warunkach sprzyjających czytanie wybija się na plan pierwszy a wyniki w pisaniu bywają dobre

co do treści i formy, nie można tego powiedzieć o mówieniu. A jednak ścisłe i poprawne wypowiadanie się dzieci świadczy o dobrym stanie szkoły. Warunki pracy jak najodpowiedniejsze posiada szkoła stopnia trzeciego, w której uprawia się dużo nauki głośnej. W trudnych warunkach natomiast spełnia pracę szkoła stopnia pierwszego. Ma ona dużo czasu do ćwiczeń piśmiennych podczas nauki cichej. Stąd to pochodzi, że dzieci ze szkoły stopnia pierwszego przechodząc do szkoły stopnia trzeciego wykazują w porównaniu z dziećmi tych szkół więcej sprawności w pisaniu. Pragnęlibyśmy, żeby szkoła trzeciego stopnia, odpowiednio do organizacji pracy, przodowała w mówieniu, zwłaszcza szkoła miejska, do której uczęszcza element bardziej ruchliwy, o większym zasięgu słownym.

Rozpatrzmy przyczyny tego w pracy szkolnej niepożądanego zjawiska. Ponieważ, jak ogólnie się twierdzi, mówienie sprawia dziecku najmniej trudności, bo z pewnym zapasem słów i wyrażeń przestępuje progi szkolne, bo w wieku przedszkolnym środkiem do porozumiewania się nieomal wyłącznie używanym jest mowa, zdaje się nam (a i podświadomie także dzieciom), że zbędne są w tym kierunku czynione wysiłki. Uważamy, że czas zrobi swoje, że dziecko stopniowo opanuje mowę, gdyż codzień posługuje się nią z towarzyszami pracy i zabawy, używa jej w ogóle więcej niż książki i zeszytu. Lekceważymy sobie pracę około doskonalenia mowy dziecka a i dziecku zdaje się, że umie mówić, bo w języku ojczystym mówi od zarania swego życia. Dziecko oczywiście opanowuje mowę nie zdając sobie sprawy z różnych zjawisk językowych, mówi jak słyszy. Słyszy mówiących z najbliższego otoczenia, a otoczenie to staje się dla niego autorytetem niemniej wpływowym od nauczyciela. Wpływowi mowy otoczenia dziecko podlega przez dłuższy czas i ulega mu z pewnym pietyzmem. Nigdy nie usuniemy wpływów otoczenia na treść i formę wypowiadania się dzieci. Wpływ ten jednak z czasem staje się mniej zaważającym na pracy szkolnej. Dziecko w latach późniejszych stara się wszelkimi siłami naśladować nauczyciela i książkę, czyni to przynajmniej wobec nauczyciela, a wstydzi się, gdy nieświadomie wypowie słowo lub zwrot właściwe mowie potocznej swego otoczenia. Z czasem dziecko uznaje wyższość mowy „szkolnej" nad mową „domową". Powstaje pewna dwutorowość: w szkole dziecko mówi językiem lite-

rackim, w domu gwarowym, często niezgodnym z zasadami gramatyki i ortofonii. O stosunku języka literackiego do gwary i o postępowaniu nauczyciela poucza nas program nauki. Zajęcie tak wyraźnego stanowiska wobec gwar należy powitać z uznaniem dla twórców programu, zwłaszcza w dobie ratowania i utrwalania kultury ludowej, jej zabytków i przeżytków.* Szkoła nie może przyczyniać się do zaniku gwar i odchyleń od języka literackiego. Niebezpieczeństwo to istnieje rzeczywiście. Potęgujący się z roku na rok, z pokolenia na pokolenie wpływ szkoły zniweluje z czasem wiele charakterystycznych cech języka ludowego.

W szeregu przyczyn, dla których nie osiągamy dobrych wyników w mówieniu, pierwsze miejsce zajmuje brak zainteresowania się dzieci przedmiotem nauki. Brak zainteresowania się pracą szkolną wynika tak z treści jak i z formy pracy. Interesować się może dziecko tylko tym, co mu odpowiada w pewnym okresie rozwoju psychicznego. Obserwując dzieci poza szkołą nie trudno będzie dowiedzieć się, co i w jakim stopniu zajmuje ich umysły. Otóż te zainteresowania musi wzbudzić w dziecku nauka szkolna, inaczej bowiem powstaje dwutorowość ze szkodą dla pracy nauczyciela. Nieodzownym zatem warunkiem dla wyrobienia sobie sądu, czy podawane przez nas wiadomości i stosowane formy pracy odpowiadają każdorazowej fazie rozwojowej dziecka, jest obserwacja dzieci, poparta pogłębioną wiedzą psychologiczną. Jeżeli nic tak nie pomaga uczniowi w pracy jak żywe zainteresowanie się przedmiotem, to wielkim błędem jest lekkomyślne pozbawianie się tej niezawodnej pomocy. Bez pokochania nauki będą wszelkie wysiłki — pracą syzyfową niszczącą nerwy dziecka i nauczyciela.

By sobie zapewnić zainteresowanie się ze strony uczniów, nauczyciel musi umieć trafiać do umysłowości dzieci poprzez traktowanie materiału z punktu widzenia egocentryzmu dziecka. Sprawy, dla których dziecko nie ma zrozumienia, z którymi nie styka się uczuciowo w życiu, pozostają dla niego obojętne, choćby, widziane oczyma człowieka dorosłego, przedstawiały wartości wysokie i zasadnicze. Dlatego tematy w mówieniu, o ile nie wciągają dzieci w ośrodek akcji, nie wywołują żadnej reakcji. Podam kilka tematów niewłaściwie ujętych: Wiosna — Jak ludzie pracują w polu —

---

* Na temat ten pisałem w r. 1925 w *Nowym Przyjacielu Ludu*, Kępno, Nr 146: *W sprawie słownictwa ludowego.*

Wieś a miasto — Nasze środki lokomocji — Dlaczego gruźlica jest najgroźniejszym wrogiem ludzkości — Skutki alkoholizmu. Z niemałym zdziwieniem czyta się rokrocznie, że odbywają się konkursy dzieci w wypracowaniach na tematy, jak ostatni. Cóż może o tym napisać dziecko? — Ile samodzielnej myśli i pracy mieści się w takim wypracowaniu? — Jaka stąd wartość moralna?

Już nie tylko treść ale i forma pracy, stosowana stereotypowo, powtarzająca się z dnia na dzień, z lekcji na lekcję, zabija zainteresowanie się ucznia przedmiotem nauki. Jak w każdym przedmiocie tak i w języku polskim, szczególnie zaś w ćwiczeniach w mówieniu, musi panować jak najdalej posunięte urozmaicenie. Nic tak nie działa usypiająco na dzieci jak powtarzające się lekcje, podobne jedna do drugiej jak dwie krople wody. Nie można dopuścić do zmechanizowania się pracy nauczyciela, do załatwiania się ze szkołą na sposób zrutynowanego pracownika.

Bardzo ważnym momentem w podtrzymywaniu zainteresowania uczniów jest uświadamianie sobie przez nich celowości pracy. Nie może tu być mowy o pojęciu celów i zadań nauki języka polskiego w ogóle, gdyż dziecko w wieku szkolnym nie zdaje sobie sprawy z pożyteczności zdobytych wiadomości i umiejętności dla późniejszego życia. Żyje ono życiem teraźniejszym. Dlatego też bezcelowe są wszelkie pod adresem dzieci kierowane upomnienia oraz słowa zachęty, że należy się uczyć, że pewne wiadomości będą potrzebne dziecku kiedyś, za lat kilkanaście. W toku nauczania trzeba dziecko przekonać, że to, co robi, czego się uczy, potrzebne mu jest już dziś. Kilka przykładów: uczeń ma powtórzyć treść ostatniej lekcji, objaśnienie tekstu, interpretację pewnej myśli z lektury dla kolegi, który w ostatniej lekcji nie uczestniczył. Z tekstu czytanki tworzymy dialogi, scenariusz do małego przedstawienia, do inscenizacji przy współudziale całej klasy. Będzie to tzw. teatr samorodny. (Por. Zdzisława Kwiecińskiego: *Samorodny teatr w szkole*).

Na przeszkodzie w osiągnięciu wprawy w wyrażaniu się ucznia jawi się stale forma pytająca. Pytamy za dużo, za dużo naprowadzamy dzieci, nie pozwalamy im wypowiadać się w okresie, w którym czyniłyby to chętnie. Natomiast zabiwszy w dzieciach chęć do wypowiadania się stałym naprowadzaniem, kierowaniem, poprawianiem, może i lekceważeniem wysiłku i dobrej intencji dziecka, przez

szorstkie uspakajanie zbytnio rozgadanych jednostek, przez ośmieszanie ze strony kolegów, żądamy potem, gdy już za późno, swobodnego wypowiadania się dzieci. Uczniowie nasi nie mają sposobności do nabycia wprawy w wypowiadaniu się. Odpowiadają na pytania, ale gdy wymagamy dłuższego sprawozdania, brak im odpowiedniej formy, która zawodzi całkowicie, gdy materiał został opanowany niedostatecznie.

Zasady nauczania, przypomniane wyżej odnośnie do języka polskiego, muszą być stosowane konsekwentnie także i w innych przedmiotach nauki, stale i przez wszystkich nauczycieli danej szkoły. Tylko planowa praca od podstaw, prowadzona przez dalsze lata nauki we wszystkich przedmiotach, kierowana i kontrolowana, uzupełniana bogatym doświadczeniem grona nauczycielskiego, podyktowana wspólną troską o wspólną sprawę — zapewni lepsze wyniki: Ćwiczeniom w mówieniu musimy poświęcić więcej uwagi i trudu.

Rogoźno (woj. poznańskie) *Aleksander Urbański*

JAK ZAPOZNAŁAM DZIECI Z RZECZOWNIKIEM
W KLASIE III SZKOŁY POWSZECHNEJ

Do lekcji przygotowały dzieci na zajęciach praktycznych małe karteczki z czystego papieru, o rozmiarze 5×4 cm. Każde z dzieci wykonało po kilka takich bilecików. Na tylu karteczkach ile mam dzieci napisałam różne nazwy (po jednej na każdej kartce). Starałam się o różnorodność rzeczowników. A więc były wyrazy: *Jaś, Krasula, Burek, fiołek, jabłko, ogórek, uczeń, lis, jaskółka, słońce, tablica, śmiech* itd.

Na lekcji języka polskiego każdemu z dzieci dałam jedną karteczkę z napisem polecając, by go uważnie przeczytało. Po chwili zapytałam, co mają na karteczkach. Odpowiadały przeważnie: *Ja mam wróbla, ja tablicę*, ktoś określił: *Ja mam wyraz: „Mama"*. Bardzo mi się to trafne określenie spodobało. Już inne w ten sam sposób mówiły jak ostatnie dziecko. Jeszcze inne z dzieci powiedziało: *Ja mam nazwę psa: „Burek"*. Wyraziłam radość za tak dokładne określenie. Po namyśle doszliśmy do przekonania, że na wszystkich karteczkach są nazwy, różne nazwy.

W czasie dalszego odczytywania wyrazów wprowadziłam pewne urozmaicenie w ten sposób, że dzieci nie odczytywały dosłownie

wyrazu, lecz określały, czego mają nazwę. Inne zaś odgadywały. Np. mówiły: *Ja mam nazwę ryby*. Odpowiedzi: *Szczupak*, *sielawa*, (w Suwalszczyźnie pospolicie znana z powodu bliskości Wigier). W ten sposób od razu rozszerzał się zakres nazw. Po odczytaniu wszystkich karteczek wymyślały dzieci inne jeszcze nazwy. Tak doszliśmy do wniosku, że tych nazw jest bardzo wiele. Moment ten silnie podkreśliłam. Na innych czystych karteczkach wpisały dzieci dowolne nazwy przestrzegając, by na każdej był tylko jeden wyraz.

Gdy dzieci pisały, chodziłam po klasie zwracając uwagę na ortografię; pozwoliłam też zwracać się dzieciom z zapytaniami o pisownię wyrazów. W ten sposób starałam się uniknąć błędów u dzieci. Karteczki te zebrałam i przechowałam do następnej lekcji. Dzieciom zaś jako zadanie domowe poleciłam wypisać w zeszycie kilka nazw, których na lekcji nie wymyśliły.

Na następnej lekcji poświęconej r z e c z o w n i k o w i rozdałam dzieciom karteczki. Tym razem każdemu dziecku dałam ich kilka. Przypomniały sobie, co to za wyrazy są wypisane i jak je określamy. Są to nazwy różne (zwierząt, ludzi itp.). Oznajmiłam dzieciom, że chciałabym te wszystkie nazwy uporządkować sobie. Zapytałam, jak to zrobić. Otrzymałam kilka rad, między innymi i tę, by je poukładać na gromadki i napisać na wierzchu, co tam za nazwy są.

Bardzo mi ta rada przypadła do gustu. Zaczęliśmy segregować nazwy. Osobno były poukładane imiona ludzi, zwierząt, potem nazwy ludzi, ptaków, roślin, sprzętów, narzędzi a wreszcie oddzielnie leżały takie nazwy „dziwne“: *śmiech*, *łzy*, *radość* itp., których pod tamte tytuły wciągnąć nie było można. Okazało się, że takich grup było kilkanaście.

Zastanawialiśmy się potem, jakich to nazw nie znali pradziadkowie. Padały odpowiedzi: *radio*, *słuchawka*, *rozgłośnia*, *głośnik*, *samolot*, *szybowiec*, *taksówka*, *autobus* itp. — Rzuciłam inne pytanie: Jakich nazw nie znał człowiek pierwotny. Mnóstwa nazw nie znał. Doszliśmy w ten sposób do genezy nazw, do tego, jak to wzbogaca się nasz słownik z każdym dniem, w miarę udoskonalania życia i robienia wynalazków. Dzieci w ciągu tych dwu lekcyj uzmysłowiły sobie, jak dużo jest w naszym języku różnych nazw i jak język wzbogaca się o coraz nowsze, inne nazwy. Gdy już pojęcie rzeczownika było dane i ugruntowane, wprowadziłam nazwę *rze-*

czownik, to jest pod koniec drugiej lekcji poświęconej tej części mowy. Na innej lekcji zapoznałam dzieci z rodzajami a jeszcze na innej z liczbami rzeczowników.

Po poznaniu rzeczownika wymyślały dzieci rzeczowniki podobne określające j e d n ą jakąś rzecz, np.: *dom, kamienica, willa, pałac, zamek. — Auto, taksówka, samochód, limuzyna* itp. Pisemnie układały dzieci takie tabelki. Te ćwiczenia wzbogacały słownik dzieci i uzmysławiały jego bogactwo i rozpiętość. Inne ćwiczenia w związku z rzeczownikiem polegały na wymyślaniu zdrobnień do podanych przeze mnie rzeczowników, np. zdrobnienia imion: *Maria: Maryśka, Marysia, Rysia, Marycha, Maryna* itp. — *góra: górka, góreczka.* Dalsze przykłady podawały same dzieci.

Ćwiczenia te bardzo interesowały dzieci, uczyły je myśleć, dawały dużo momentów nawet wychowawczych, jak np. wskazując bogactwo naszego języka, budziły dla niego podziw.

Mnie zaś ten jeden termin (rzeczownik) wyjęty z programu dał sposobność do przeprowadzenia kilku ciekawych lekcji.

Suwałki *Iza Missolowa*

O BISKUPINIE

(Lekcja praktyczna)

Kiedy i w której klasie usłyszy dziecko o Biskupinie? Już w kl. III na lekcjach języka polskiego, gdy będziemy mówili na temat: „Mieszkania dziś i dawniej“ — zaznajomimy dziecko z Biskupinem. Zasadniczo jednak omówimy obszernie osadę bagienną w kl. V na lekcjach historii opracowując temat: „Z życia dawnych Słowian“. W kl. VII należało by (zwiedzając muzea) wspomnieć o twórczej pracy naszych naukowców, o wartościach wykopalisk. Najlepiej wytłumaczyć możemy te sprawy dziecku, omawiając przykładowo — Biskupin. Ale ż y c i e s a m o z m u s z a n a s, aby uczyć o Biskupinie jeszcze częściej, mianowicie wtedy, gdy rozmaici mężowie stanu mówią o swych prawach do „odwiecznych ziem germańskich“. Otóż wtedy będziemy prostować ich błędne rozumowania wskazując na wykopaliska w Biskupinie, jako na niezbity dowód naszych praw do ziem zachodnich. Niech sobie rewizjoniści bajdurzą o pragermańskości ziem między Wisłą a Odrą; naszą odpowiedzią będzie zorganizowana akcja w postaci przeprowadzonych lekcji na temat Biskupina. A przy sposobności trzeba będzie domagać się, aby

w podręcznikach szkolnych do nauki historii zamieszczono stosowne wiadomości o Biskupinie — oczywiście, gdy w programach szkół powszechnych znajdzie się odpowiednia wzmianka (przy nauce historii w kl. V i nauce o Polsce współczesnej w kl. VII).

Na razie — przeprowadzając lekcję — oprzemy jej tok na opowiadaniu nauczyciela. Liczne fotografie łącznie z mapą Polski będą pomocami naukowymi.

Dzieci przeważnie już coś słyszały o Biskupinie. Lekcja rozpoczęła się od ich samorzutnych wypowiedzi. One zorientowały nauczyciela, co dzieci już wiedzą, a młodzież zainteresowały zagadnieniem. Dopiero po wypowiedziach dziecięcych przyznałem się, że „tam byłem, wieści i powietrze biskupińskie chciwie piłem, a com widział i słyszał — opowiem i pokażę". Oczywiście dzieci to zelektryzowało: „Pan był, pan widział, pan opowie! Słuchajmy!"

Najpierw trzeba ustalić trasę podróży (inaczej jedziemy koleją, inaczej autobusem). Jedziemy więc „palcem po mapie" i robimy mały szkic na tablicy. Od czegóż rozpocząć opowiadanie? Od tego, co najmniej znane a najciekawsze: od przyglądania się pracy robotników. Opowiadam więc o technice kopania. Jak to każdy z robotników siedząc na niziutkim zydelku i mając w ręce łopatkę-dłuto zdejmuje 3-centymetrowy listeczek ziemi. Bierze każdą grudkę ostrożnie w palce, szukając w niej skarbów, które kładzie w przygotowany na ten cel kosz. Opowiadam, jak inny pracownik myje znalezione przedmioty i sortuje je albo ze skorup rekonstruuje naczynie lub inny przedmiot. Trzeba też mówić o tym, jak uczeni specjaliści badają ziemię, drzewo, kości — ustalając ich wiek.

Po tych wstępnych rozważaniach można wreszcie przystąpić do sedna rzeczy, to jest do opowiadania o tym, co odkopano. Na tablicy szkicujemy jezioro z półwyspem zaznaczając, jak daleko go rozkopano. Obserwujemy najpierw półwysep z lotu ptaka i mówimy o wyglądzie zewnętrznym całości osady. Rozpoczynamy od falochronu, wału obronnego dochodząc do szkicowania na tablicy rozplanowania ulic i zabudowań. Tłumaczymy, jak i z czego poszczególny fragment był zbudowany. W końcu oglądamy jedną chatę (z zewnątrz i wewnątrz) i porównujemy ją z dzisiejszą chatą wiejską. Po przeglądzie wykopalisk i obejrzeniu fotografii dzieci wnioskują o zajęciach ludności, ich ubiorze, pożywieniu i kulturze. Zastanawiamy się jeszcze, dlaczego osada ma charakter obronny

i w czym leży wielkie znaczenie i atrakcyjność Biskupina. Przyjeżdżają go zwiedzać nie tylko wycieczki z całej Polski, ale liczni uczeni z całej Europy. Podkreślamy, że tak jak lud Biskupina — żyli Słowianie. Inaczej wtedy mieszkali Germanie, inne mieli sprzęty, inne życie pędzili.

Tak dochodzimy do wniosku, że pierwszymi ludźmi na tym terenie byli Słowianie, a więc ziemia ta jest od wieków tylko polska. Bardzo dobrze będzie, jeżeli nauczyciel na zakończenie (na lekcjach historii i języka polskiego) przeczyta dzieciom krótką opowieść o Biskupinie Bechczyc-Rudnickich pt. *Dziw*. Autorzy zwiedzali i badali osadę, a ich wiedza wraz z intuicją pozwoliła im wczuć się w epokę. Dzieciom — idąc śladami ich myśli — uda się doskonale zrozumieć owe odległe czasy — a jednak dla nas tak bliskie.

Kończąc streszczenie planu lekcji o Biskupinie pragnę usprawiedliwić się, dlaczego nie podałem obszerniejszych wiadomości o tej osadzie, która oczarowała wszystkich zwiedzających — nie wyłączając naszego czcigodnego redaktora. Otóż zrobili to w licznych publikacjach prof. Uniw. Pozn. Kostrzewski i jego współpracownicy. Rzecz jest więc na ogół znana. Mnie chodziło tu przede wszystkim o podkreślenie walorów wychowawczych tej lekcji, które można by streścić następująco:

1. Ziemie Kresów Zachodnich są odwiecznie polskie.
2. Słowianie żyjący tu około 2 500 lat temu — to nie „dzikusy", lecz ludy o wysokiej kulturze.
3. Jeżeli przypadkowo znajdziesz jakieś wykopaliska, nie niszcz ich, bo mogą przecież mieć wielką wartość dla narodu. Daj znać o odkryciu odpowiednim władzom (nauczycielowi).

Dla tych, którzy nie zwiedzili Biskupina, dodam, że pomocy naukowych w postaci szkiców i fotografii dostarcza na zamówienie Ekspedycja Wykopaliskowa w Biskupinie, p. Gąsawa, pow. Żnin, — Wlkp.* Z tego korzyść podwójna: Uzyskamy ciekawe pomoce naukowe a Ekspedycja otrzyma fundusze na dalsze prowadzenie robót.

Poznań *Jan Szelejewski*

---

* Z początkiem października Ekspedycja wróciła do Poznania; obecny adres: Muzeum Wielkopolskie, Dział Przedhistoryczny. Poznań, ul. Seweryna Mielżyńskiego 26/27.

DOPISEK REDAKTORA

Najistotniejszym wyrazem szkoły — to nauczyciel. Dlatego też czasopismo, które chce być „przyjacielem szkoły“ — musi być „przyjacielem nauczyciela“. Wszystkie nasze artykuły pedagogiczne (wskazówki metodyczne, wzory lekcyjne, głosy dyskusyjne) zmierzają do jednego celu: udoskonalenia szkoły polskiej poprzez udoskonalenie nauczyciela polskiego. Od czasu do czasu jednakże ukazują się na łamach „P. S.“ rozprawki poświęcone bezpośrednio osobie nauczyciela: przede wszystkim sprawie jego dalszego kształcenia się. Dziś umieszczam pierwszą z prac na temat współżycia nauczycielskiego, zaczynając od stosunku nauczyciela do inspektora szkolnego. Ze względu na rozmiary tego artykułu pozostawiłem dalsze uwagi o współżyciu nauczyciela z kierownikiem szkoły, tym bezpośrednim przełożonym grona nauczycielskiego i organizatorem pracy na terenie szkoły, do następnych zeszytów.

Artykuł wstępny pióra p. inspektora szkolnego Kowalczyka oświetla zagadnienie wzajemnych stosunków nauczyciela i inspektora raczej ze strony inspektora, co jest zresztą zupełnie zrozumiałe. Autor podaje wytyczne, którymi się kierować powinien inspektor w stosunku do nauczyciela jako człowieka i pracownika, przy czym podzielił ogół nauczycielstwa na pewne grupy i typy. Pod koniec swej obszernej rozprawki wspomina autor też o stosunku nauczyciela do inspektora, który według niego jest na ogół ujemny. „Praca wizytacyjna inspektora winna jednakże zmienić dotychczasowe negatywne nastawienie części nauczycielstwa do inspektora szkolnego“... „Atmosfera wzajemnego zaufania bowiem jest w pracy pedagogicznej konieczna“.

Sądzę, że ciekawe uwagi p. inspektora spotkają się z żywym zainteresowaniem Szan. Czytelników i wywołają może również ciekawą dyskusję.

Drugi temat zapowiedziany w poprzednim „Dopisku“ to zagadnienie pomocy naukowych. Umieściłem trzy prace, które sprawę oświetlają częściowo z tych samych, częściowo z różnych punktów widzenia. Chodziło mi o możliwie wyczerpujące omówienie. Dwa dalsze artykuły o podręczniku jako pomocy naukowej odłożyłem na później, gdyż chciałem jeszcze ogłosić choćby dwie prace o nauczaniu języka polskiego (trzecią, obszerniejszą o znaczeniu wycieczki dla nauki tego przedmiotu również musiałem przesunąć do następnego zeszytu). P. kol. Urbański wskazuje nam, jak można osiągnąć lepsze wyniki w mówieniu. Przyczynę słabego ustnego wypowiadania się widzi autor w stałym używaniu formy pytającej: Pytamy za dużo, za dużo naprowadzamy dzieci, nie pozwalamy im wypowiadać się w okresie, w którym czyniłyby to chętnie, a tym samym zabijamy w dzieciach chęć do wypowiadania się. M. zd. dużo jest słuszności w tym spostrzeżeniu.

Na końcu zeszytu znajdą Szan. Czytelnicy lekcję praktyczną o Biskupinie. Nadesłał ją p. kol. Szelejewski w związku z moją uwagą w ostatnim „Dopisku“. W międzyczasie zapowiedział i inny kolega lekcję na ten sam temat. Być może, że ukaże się w jednym z następnych zeszytów. Rękopisu jeszcze nie otrzymałem, a nikomu nie obiecuję umieszczenia pracy, nie zapoznawszy się z nią dokładnie.

Autor usprawiedliwia się w końcowych uwagach, dlaczego nie podał obszerniejszych wiadomości. Sądzi bowiem, że rzecz jest na ogół znana. Czy tak jest w istocie? Może Panowie Korespondenci z dalszych stron — zwłaszcza z województw wschodnich, północnych i południowych — nadmienią mi przy sposobności, czy doprawdy wieści o Biskupinie dotarły już i do nich. Zależnie od tego będzie trzeba ująć lekcję inaczej, mianowicie uzupełnić dokładniejszym opisem i odpowiednimi obrazkami.

Do dzisiejszego zeszytu były przygotowane liczne komunikaty wydawnicze o nowych podręcznikach i odpowiedzi do rubryki „Nasze Echa“. Byłyby się zmieściły, gdybym nie dał artykułu wstępnego w całości. Ale zwykle i najciekawsza rozprawka traci, o ile ukazuje się w partiach, odstępach, choćby dwutygodniowych. Dlatego „zdeformowałem“ nieco proporcję zeszytu — i dałem uwagi p. inspektora bez „C. d. n.“. — Autor zapewne też rad. A Szan. Czytelnicy?

Postaram się, by treść następnych zeszytów była bardziej urozmaicona. B